Nowe Tory.

№ 7. WRZESIEŃ.

Czcionkami Drukarni Naukowej, Warszawa, Hoża 60.

Historja nauczania języka polskiego.

I. Wieki średnie.

Dzieje nauki języka polskiego w nauczaniu szkolnym—to, właściwie mówiąc, dzieje walki pomiędzy zakorzenionym przesądem, że języka ojczystego nie potrzeba się uczyć systematycznie, a usiłowaniem pedagogów, aby mu zapewnić należne stanowisko w szkole. Pierwsze nasze szkoły, zakładane przy klasztorach i parafjach, miały na celu wyłącznie kształcenie duchownych, uczyły więc tylko katechizmu, łaciny i śpiewu kościelnego. Naturalnie łacina pochłaniała najwięcej czasu zarówno nauczycielom jak i uczniom. Mając jednak do czynienia z młodzieżą, która nie wnosiła do szkoły żadnego przygotowania naukowego, nauczyciele byli zmuszeni prowadzić wykład w języku polskim, podawać w nim pierwsze zasady wiary, lub tłumaczyć niezrozumiały dla uczniów tekst łaciński. Wyrazem tej potrzeby było postanowienie synodu z r. 1285, zabraniające uczyć po szkołach cudzoziemcom, nie znającym języka polskiego. Łukaszewicz (Historya szkół w Polsce, Tom I) utrzymuje, że w XIV już wieku po szkołach miejskich uczono języka polskiego, co wnosi stąd, że już z tego czasu mamy przekłady niektórych wyjąt-

ków z Pisma św., modlitwy i inne zabytki polszczyzny. Nie mamy jednak żadnych wskazówek, na czym nauka ta polegała. Prawdopodobnie tak, jak i w czasach późniejszych, do gramatyki łacińskiej dołączono rozdział o ortografji polskiej. Nauka ta przedstawiała wiele trudności nietylko dla uczniów, lecz i dla nauczycieli, którzy sami nie posiadali żadnych wskazówek co do oddawania różnych dźwięków mowy polskiej przy pomocy alfabetu łacińskiego.

Pierwszy gramatyk polski.

Dopiero około połowy XV w. potrzebie tej zaczęło zaradzać potrosze dziełko *Jakóba Parkosza z Żórawicy*, uczonego wychowańca akademji krakowskiej, który sam zetknął się z nauczaniem młodzieży, naprzód jako przełożony szkółki parafjalnej na Skałce, a w latach 1435—1440 rektor akademji krakowskiej. Dziełko to, (De orthographia Polonica) oparte w znacznej części na własnym doświadczeniu autora, napisane może pod wpływem traktatu o ortografji czeskiej Husa, miało niezawodnie na względzie potrzeby nauczycieli, wykładających po szkołach. Zawiera ono to tylko, co dziś dziecko każde wraz z nauką elementarza nabywa: alfabet polski i uwagi o wymawianiu i używaniu różnych jego głosek, np. rozróżnianie dźwięków *c, ć* i *cz; s, ś* i *sz*, uwagi o dźwiękach nosowych i t. p. Zasad właściwych gramatycznych i etymologicznych dziełko to nie zawiera wcale. Możemy stąd miarkować, jak szczupłym był zakres nauki języka polskiego w czasach, gdy nad gramatyką łacińską całe lata trawiono.

Wiek XVI.

Niewiele obszerniejszym stał się on i w w. XVI, jakkolwiek wynalazek druku, wprowadzenie języka pol-

skiego do literatury, ogólny rozwój oświaty odbiły się dodatnio i w tej dziedzinie. Przedewszystkim w czasach zygmuntowskich książka drukowana stała się dostępniejszą, liczba czytelników wzrosła, a wraz z nią i liczba garnących się do nauki. Szkoły dawniejsze zapełniły się uczniami, pozakładano też wiele nowych. Czytać i pisać po polsku uczono w szkołach parafjalnych, wiejskich i miejskich, po klasztorach, gdzie się wychowywały dziewczęta, w najniższej klasie szkół protestanckich, po dworach, gdzie „preceptorzy“ przygotowywali małych chłopców do szkół wyższych, w których nie zajmowano się już elementarzem. W jaki sposób tej nauki udzielano, o tym trudno powziąć pojęcie z krótkich napomknień pisarzy spółczesnych. Tyle tylko z pewnością stwierdzić można, że metodą ogólnie przyjętą było aż do czasów Komisji edukacyjnej sylabizowanie, przy którym jednak umieli dobrzy nauczyciele zachować pewne zasady dydaktyczne, np. stopniowania trudności, częstego powtarzania, urozmaicenia nauki i t. p. Rej powiada, że dziecię może „czyście igrając i paciorka, i *a, b, c, d* i łacińskich słówek się nauczyć“ a Erazm Gliczner w *Książce o wychowaniu dzieci* (Kraków, 1550) mówi: „Jak nie zaraz Rzym zbudowano, tak nie wszystko razem potrzeba dziecię uczyć, pierwej abecadła *a, b, c, d* etc., potym sylabizować albo litery składać *ab, ac, ad* etc., a naostatek czytać zupełną sentencję albo słowa“. Przy nauce tej początkowo musiano się obywać bez wszelkich podręczników metodycznych i prawdopodobnie uauczyciel sam kreślił na tablicy litery i sylaby lub wyszukiwał je w książce, którą miał pod ręką. Dla dalszej zaś wprawy w czytaniu używano niejednokrotnie pierwszych druków polskich: naprzód czytały dzieci to, co już pierwej umiały na pamięć, więc modlitwy, składające pacierz codzienny: Ojcze nasz, Zdrowaś, Wierzę,

Dziesięcioro; douczały się zaś czytać na takich książkach, jak *Zołtarz Dawidów*, świeżo przełożony przez Walentego Wróbla, jak *Żywot Jezusa Chrystusa* Baltazara Opacia, a później *Żywoty Świętych* Piotra Skargi.

Pierwsze elementarze.

Z biegiem czasu dopiero zaczęto wydawać dla użytku szkół umyślnie ułożone elementarze. Najdawniejszy z tych, które się przechowały do naszych czasów, wyszedł w Królewcu u Daubmana około r. 1570, dla użytku szkół protestanckich. (Nauka krótka ku czytaniu pisma polskiego). Zawierał on abecadło polskie (gotyckie) wielkie i małe, kilka stronic do sylabizowania oraz pacierz i krótki katechizm. Ten sam układ miało wiele elementarzy późniejszych. Łączyły one wszystkie naukę czytania z nauką pacierza i katechizmu, zawierały też najczęściej liczby i rachunek pamięciowy. Natomiast nie wskazywały łączności między czytaniem a pisaniem. Pisanie w owych czasach bowiem stanowiło przedmiot odrębny i polegało przedewszystkim na naśladowaniu wzorów, podanych przez nauczyciela; nauka kaligrafji łączyła się tu z ortografją i należała już do stopnia wyższego—ponieważ zaś ten stopień wyższy nie dla każdego był dostępny, gdy zwłaszcza przy używanej metodzie sylabizowania uczniowie mniej zdolni nieprędko dochodzili do płynnego i biegłego czytania, musiało się często zdarzać, że dzieci ze szkółek wiejskich i miejskich, a czasem i panienki szlacheckie poprzestawały na samym czytaniu na książce i ani pisać, ani nawet czytać pisanego przez całe życie nie umiały; wiele przyszłych zakonnic uczyło się pisać dopiero w nowicjacie, gdyż reguła nie pozwalała przyjmować do niektórych klasztorów osób niepiśmiennych. Musieli jednak umieć pisać chłopcy,

wstępujący do szkół średnich, czy to założonych przez akademję krakowską kolonji, czy też od r. 1564 otwieranych kolegjów jezuickich.

Język polski w szkołach średnich. Podręczniki.

Tutaj podawnemu język polski nie stanowił osobnego przedmiotu, lecz pewne objaśnienia co do ortografji i stylu włączono do wykładu łaciny. W klasie niższej, zwanej *Gramatyką*, która pospolicie miała kurs trzyletni (Infima, Gramatyka, Składnia) używano za podręcznik gramatyki łacińskiej, mieszczącej rozdział o ortografji polskiej. Rękopiśmienne dziełko Parkosza, przepisywane i dopełniane przez różnych nauczycieli, wyszło z użycia, skoro w r. 1518 ukazała się drukiem u Hellera w Krakowie dokładniejsza rozprawa o ortografji polskiej, napisana przez ks. Stanisława Zaborowskiego, p. t.: *Orthographia seu modus recte scribendi polonicum idioma quem utilissimus*. Tenże Zaborowski był autorem gramatyki łacińskiej, p. t.: *Grammatices rudimente seu octo partium orationis examen*, która zawierała również wiadomości o ortografji polskiej i była powszechnie używana po szkołach w pierwszej połowie XVI wieku (od r. 1518 do 1564 miała 7 wydań). Ponieważ jednak przepisy te nie odpowiadały wymaganiom wszystkich piszących i drukujących książki polskie, więc i drukarze uczeńsi i pisarze znakomitsi zastanawiają się nad pisownią polską, czego dowodem liczne rozprawy łacińskie i polskie, jak Seklucjana *Ortografja, t. j. nauka pisania i czytania języka polskiego, ile Polakowi potrzeba, niewielu słów dostatecznie wypisana* (1551 r.), jak Jana Januszowskiego *Nowy korektor* (1564 r.), jak wreszcie rozprawa Jana Kochanowskiego, którą w 8 lat po śmierci poety wydrukował Jan Ursyn Lwowczyk w swej Gramatyce metodycznej (1592 r.)—

przyczym choć cała jego gramatyka była napisana po łacinie, część tę podał po polsku, co uczniom zapewne ułatwiało zrozumienie; tymbardziej, że wykład Kochanowskiego jasny, poparty przykładami, nie potrzebował żadnych bliższych wyjaśnień. Nic też dziwnego, że i później w wieku XVII przedrukowywano ją niejednokrotnie i podawano w gramatykach z pewnym rozszerzeniem i uzupełnieniem.

Szczupłą była w każdym razie wiedza teoretyczna, którą w tych czasach uczniom podawano; uzupełniała ją praktyka również szczupła, ale nieźle obmyślona. Praktykę tę stanowiły ćwiczenia piśmienne. Polegały one naprzód na tłumaczeniu niektórych ustępów z autorów łacińskich, przyczym nauczyciele poprawiali błędy językowe i ortograficzne, przypominając zasady, których uczniowie poprzednio się uczyli. Uczniowie trochę starsi pisywali ćwiczenia bardziej samodzielne, jak listy, powinszowania—pisali je przeważnie po łacinie, ale czasami i po polsku, np. w kolonji akademickiej w Poznaniu, w owej słynnej szkole Lubrańskiego obok starannej uprawy łaciny znajdujemy w programie *pisanie listów polskich co sobotę.* Jeśli ten przepis dokładnie wykonywano, to wobec krótszych wakacji niż obecnie (w dawnych szkołach trwały one miesiąc, a najwyżej sześć tygodni) wypadnie przeszło 40 wypracowań rocznie, nie można więc było narzekać na brak wprawy w ten rodzaj pisania. W klasach wyższych, zwanych *Retoryką i Poetyką*, w których wykładano teorję stylu i wymowy, uczniowie musieli obmyślać przykłady na rozmaite figury, zwroty retoryczne, potem zaś naśladować czytane im wzory wymowy, albo i własne układać mowy — ćwiczyli się też w pisaniu wierszy; wszystkie te ćwiczenia przeważnie były pisane po łacinie, zdarzały się jednak i polskie.

Rzecz godna uwagi: w czasach kiedy w szkołach

katolickich język polski został zepchnięty na plan ostatni i uwzględniany tylko dorywczo przy łacinie tak, że dziwić się prawdziwie należy, jakim sposobem wychowańcy szkół tych, Kochanowski, Skarga, Górnicki język ten podnieśli w swych dziełach do wysokiego stopnia doskonałości, w szkołach protestanckich język polski stanowi od początku przedmiot oddzielny. Nietylko najkonieczniejsze zasady ortografji, lecz i gramatyka była tam wykładaną, a za podręczną książkę dla nauczycieli i uczniów służyło dziełko Piotra Stojeńskiego (Stastoriusa) *Polonicae Grammaticae institutio. In eorum gratiam qui ejus linquae elegantiam cito et facile ad discere cupiunt.* (Kraków, 1568). Była to pierwsza książka, obejmująca całość gramatyki polskiej, w tym mniej więcej porządku, jak układano gramatyki łacińskie. Posiłkowano się tą książką w słynnej szkole Braci czeskich w Lesznie, w gimnazjum luterańskim w Toruniu, które założone w r. 1568 stało bardzo wysoko pod względem naukowym i pedagogicznym i niemały wpływ na ogólne podniesienie oświaty wywarło, oraz w takimże gimnazjum gdańskim (założonym 1551) gdzie język polski wprowadzono dopiero w r. 1590 i powołano na nauczyciela znanego poetę Jana Rybińskiego. Co więcej; szkoły te, jakkolwiek pod względem składu profesorów i uczniów nawpół cudzoziemskie, bo obok synów szlachty i mieszczan polskich wyznania luterańskiego kształciło się tam wielu niemców, a nawet duńczyków i szkotów, a i wśród nauczycieli znajdziemy niejednego cudzoziemca, wykład języka polskiego oparły odrazu na właściwej podstawie—na czytaniu utworów, pisanych wzorową polszczyzną, np. poezji Kochanowskiego. Widać ta nauka była na swoje czasy gruntowną; co więcej widać, że gruntowna znajomość języka polskiego była w końcu XVI i na początku XVII wieku dla wielu polaków i cudzoziemców, osiadłych

w Polsce rzeczą bardzo pożądaną, skoro w szkole toruńskiej zdarzali się uczniowie, którzy wstępowali tu głównie dla nauki języka polskiego. Świadczy o tym ciekawy przepis regulaminu, orzekający, że uczniowie w czasie rekreacji mają mówić po łacinie, *z wyjątkiem tych, którzy przybyli do szkoły dla nauki języka polskiego i niemieckiego.*

Pomimo wciąż przeważającej w szkole łaciny zamiłowanie do języka ojczystego wzrasta coraz bardziej w końcu XVI wieku. Najznakomitsi mężowie w kraju są jego wyrazicielami. Widzieliśmy, że Jan Kochanowski pisze traktat o ortografji polskiej; sprawą tą zajmuje się również Stanisław Orzechowski i Łukasz Górnicki; tenże autor w Dworzaninie nawołuje do czystości języka i za nieodzowny warunek wykształcenia uważa dobre władanie własną mową. Nie obcym był też temu prądowi Jan Zamojski i otwierając w roku 1595 akademję w Zamościu, utworzył tam posadę profesora analogji i ortografji, t. j. gramatyki łacińskiej i ortografji polskiej, wkładając na niego niejako obowiązek dalszej pracy w kierunku, wytkniętym przez Parkosza, Zaborowskiego i Kochanowskiego.

Czasy Wazów i Sasów.

Nieszczęściem po złotej epoce zygmuntowskiej nastały czasy Wazów i Sasów, epoka upadku światła w narodzie. Wiek XVII i pierwsza połowa XVIII-go w dziedzinie nauczania języka polskiego, równie jak i na wszystkich polach oświatowej pracy, nie okazał żadnego postępu; korzystano tylko z pomysłów poprzedników i niekiedy rozwijano je w mniej lub bardziej udatny sposób.

Dla szkółek początkowych wychodzą wciąż nowe elementarze, lecz układ ich i metoda zawsze jednaka.

Abecadło, potym sylabizowanie nieznośnie nudnych i bezsensownych szeregów, np. bla, ble, bli, blu—albo: arz, erz, irz, urz, potym pacierz, katechizm i kilka modlitw wierszem lub prozą. Jedyną nowością „pedagogiczną“, której nie znajdowaliśmy w wieku XVI, lecz zawsze mamy w wieku XVIII, był wierszyk: „Różdżką Duch święty dziateczki bić radzi“. A było to w czasach, gdy nietylko gdzieś za morzami anglik Locke, lecz o miedzę niemal morawianin Amos Komeński, który nawet czas jakiś przeżył na polskiej ziemi w Lesznie, budowali podstawy pedagogiki nowoczesnej.

Nie lepiej się działo i w szkołach średnich. Mnożyły się gramatyki, lecz nie poprawiała metoda nauczania.

Rozdział o ortografji polskiej powstawał zwykle pod natchnieniem Kochanowskiego i Ursyna i nietylko zachowywano ich układ i porządek, ale nawet też same powtarzano przykłady—tu i tam tylko wprowadzano nowe reguły i uzupełnienia. Przodowali w tej pracy profesorowie akademji zamojskiej: Gasper Frądkowski (1612), Andrzej Abrek (1640) i autor bezimienny, który w r. 1698 opracował trzecie wydanie gramatyki Ursyna. Ta ostatnia praca zasługuje na uwagę, bo w niej poraz pierwszy znajdujemy niektóre objaśnienia, które w dzisiejszej szkole są chlebem powszednim, np. że w razie niepewności co do pisowni należy wyraz odmienić, np. chleb, bo mówimy chleba, łyżka, bo łyżek, gryźć, bo gryzę, ponieważ, bo się mówi ponieważeś był; autor wspomina tu niekiedy o liczbach, przypadkach, osobach i t. d. co wskazuje, że wymagał, aby po szkołach, nietylko zasad ortografji, lecz deklinacji, i konjugacji polskiej uczono. Książki tej używano powszechnie po szkołach, zakładanych przez akademję zamojską. W kolonjach akademji krakowskiej podobne znaczenie miała *Gramatyka Łukasza Piotrowskiego* (pierwsze wy-

danie roku 1634), w której rozdział o ortografji polskiej już tym jest niższy od prac profesorów zamojskich, że gdy tamte, wzorowane na Kochanowskim, były pisane czystą polszczyzną, Piotrowski pisze czasem pół zdania po polsku, a pół po łacinie, dając nauczycielom i uczniom przykład języka, skażonego makaronizmami. Wykład swój, zresztą krótki, zaopatrzył autor w przestrogi dla nauczyciela i ucznia: nauczycielowi radzi po łacinie, aby sam dobrze wymawiał po polsku, jeśli chce, aby uczniowie dobrze mówili i pisali, a uczniowi po polsku każe się pilnie przykładać do pisania polskiego, a jednocześnie daje przepis praktyczny, jak się przyrządza atrament, rzecz ważną w czasach, gdy nie było składów materjałów piśmiennych.

I jezuici musieli z konieczności zasady pisowni polskiej wykładać swym uczniom, ale nigdyby się nie zgodzili używać w tym celu książek, zaleconych przez akademję krakowską, z którą ciągły spór wiedli. Alwar królował tam stale i niepodzielnie, więc do tej osławionej gramatyki, której przez długie lata używano nietylko w szkołach jezuickich, lecz i pijarskich, wprowadzono rozdział o ortografji polskiej, który był znacznie krótszy, niż w innych gramatykach, i w całości napisany po łacinie. Okazali tam jezuici, że jeszcze mniej od innych szkół dbali o pisanie w języku ojczystym; gdy pomyślimy, że i tego ustępu, równie jak całego Alwara, uczniowie musieli się uczyć słowo w słowo na pamięć, wartość tej nauki bardziej się jeszcze obniży.

Małe też znaczenie miały i wypracowania piśmienne, które w tym czasie uczniom starszym w Retoryce i Poetyce zadawano. Prawda, że i teraz obok licznych ćwiczeń łacińskich uczniowie pisywali niekiedy listy, powinszowania, mowy sejmowe, kazania i t. p. po

polsku, ale czyż mogli nabrać dobrego stylu, skoro sami nauczyciele pisali językiem napuszonym, gęsto skażonym makaronizmami, zachwalali przesadę i skłonność do panegiryzmu? Zwykle nauczyciel czytał naprzód głośno jakiś wyjątek do naśladowania, ale nie były to bynajmniej próbki wymowy, poczerpnięte ze Skargi, Górnickiego i innych mistrzów słowa, ale najczęściej z różnych, t. zw. *Swad polskich*, np. Wojnarowicza, Donajkowicza, a w późniejszym czasie z rozgłośnych książek ks. Kazimierza Wieruszewskiego *Fama polska, publiczne stany i młódź szlachetną informująca.* (Poznań, 1720) i Wojciecha Bystrzanowskiego: *Polak, sensat w liście, w komplemencie polityk, humanista w dyskursie, w mowach statysta, na przykład dany szkolnej młodzi.* (Lublin, 1730). Książka ta, która miała 11 wydań, dawała przykład przedewszystkim złego smaku i nieszczerości, a według zdania Piotra Chmielowskiego wybitną jej cechą było „torturowanie umysłu, ażeby przy pomocy komunałów moralnych, przenośni branych zdaleka, erudycji pozornej, wydać jakiś utwór, któryby najmniej mieścił treści, a najwięcej wyrazów". Takiemi wzorami od młodu napojeni wychowańcy, duchowni czy świeccy nic innego później pisać nie umieli prócz panegiryków i wierszy ascetyczno-religijnych. Szkoły protestanckie w tych smutnych czasach krótko się wyróżniają pod względem naukowym i pedagogicznym, później i one upadają lub zamieniają się na szkoły czysto niemieckie wobec braku uczniów polaków. Skutkiem tego i język polski w szkołach tych w wieku XVIII mniej starannie jest wykładany, niż poprzednio. Gimnazjum gdańskie, np. które początkowo miało zawsze do języka polskiego specjalnych nauczycieli, od roku 1709 nauczyciela takiego nie posiada, powierzając tę czynność proboszczom kościoła św. Anny.

Język polski w wychowaniu dziewcząt.

Podobnież i w wychowaniu dziewcząt język ojczysty jest na ostatnim planie. W drugiej połowie XVII w. sprowadzone umyślnie w tym celu do Polski, Wizytki i Sakramentki otwierają pensje, na których kształci się wiele panien ze szlacheckiego lub mieszczańskiego rodu. Według programów do dziś przechowanych dziewczęta uczyły się po polsku i po francusku, ale na francuszczyznę większy tam kładziono nacisk niż na język ojczysty: po francusku bowiem oprócz praktycznej wprawy w mówieniu uczyły się i gramatyki z dziełek napisanych umyślnie w tym celu; po polsku zaś czytały tylko i pisały za dyktandem, nie otrzymując nawet tak skromnych objaśnień teoretycznych, jak chłopcy przy gramatyce łacińskiej. Toż samo praktykowało się i na pensjach świeckich, które za Sasów zakładać zaczęto: oprócz nieodzownej francuzczyzny, wykładano tam czasem język niemiecki, a niekiedy i włoski, jako potrzebny do śpiewu, uczono muzyki, tańca dobrych manjer i... pogardy dla mowy ojczystej.

Reforma Konarskiego i Komisji edukacyjnej.

Lecz około roku 1740 wśród ciemności, zalegających całą dziedzinę wychowania i nauczania, ukazują się pierwsze błyski jaśniejsze, zapowiedź nowej świetnej epoki w dziejach pedagogiki polskiej, opromienionej reformą Konarskiego i wiekopomną pracą Komisji edukacyjnej. Metody nauczania tak się wydoskonaliły w drugiej połowie XVIII wieku, że nietylko stanęliśmy narówni, lecz pod niektóremi względami przewyższyliśmy najbardziej oświecone społeczeństwa Zachodu. Nauczanie języka polskiego uczyniło w tym czasie postęp olbrzymi. Obok sylabizówek na dawną układanych modłę, pojawiają się elementarze, ułożone w sposób bar-

iziej metodyczny. Wywołali je pedagodzy, przejęci, ddejami, szerzonemi już dawno przez Komeńskiego a spółcześnie rozwijanemi przez Basedowa, że podstawą wiedzy dziecka ma być nietylko czytanie, lecz przedewszystkim znajomość świata otaczającego, a także iż do nauki trzeba dziecko zachęcić i zainteresować. Ks. A. Kamiński w dziele swym p. t. Edukacja obywatelska (Warszawa, 1774 r.) domagał się, aby w elementarzu obok katechizmu i modlitw zmieścił się odpowiedni materjał do czytania. Według niego bowiem w elementarzu „należy dać dzieciom w krótkości zebrane przez pytania i odpowiedzi pierwiastkowe nauki do poznania Boga i siebie i istotnych powinności swoich, do oświecenia rozumu i rozeznania rzeczy nas otaczających służące, przyłączając niektóre pospolitsze wiadomości z historji naturalnej, tudzież bajeczki, zawierające w sobie naukę, potrzebną do unormowania obyczajów, jako też niektóre z historji przykłady, zachęcające do cnoty, a odwodzące od złego, co wieleby je bawiło i rozum oświecało“.

Ks. Popławski zaś zalecał, aby na pierwsze ćwiczenia do wprawy w czytaniu umieszczać rzeczy, „któreby dzieciom i powabne i ciekawe i potrzebne były dla utrzymania przy tej wesołości, która w dziecinnym osobliwie wieku pokrzepia ciało, rozum wypogadza i siłę jego natęża“. W myśl tych zasad elementarz uległ zmianie w swej drugiej części: ze zbiorku modlitw przekształcił się na to, co dzieci zowią „czytanką“, t. j. zawierał opowiadania i opisy, które oprócz wprawy w czytanie, miały jeszcze na celu zabawić dziecię i dać mu wiadomości pożyteczne, któreby mu się przydały na całe życie. Skutkiem tego dążenia niektóre elementarze, np. ks. F. Paprockiego były rodzajem encyklopedji dla ucznia szkoły ludowej, mieściły bowiem wszystko, co według autorów wiedzieć powi-

nien, a więc: modlitwy, naukę wiary i moralności, wiadomości z gospodarstwa, przepisy co do zachowania zdrowia, wykład arytmetyki i sposób służenia do mszy. Wybór był nieraz dziwny i niedość szczęśliwie przystosowany do pojęć dziecka, język i styl dość zawiły, ale te wady były nieuniknione w czasie przejściowym, gdy po zerwaniu z dawną rutyną szukano dopiero formy, w jakąby należało ująć pierwszą książkę do czytania. Wyższym od wszystkich prób poprzednich był elementarz Komisji edukacyjnej, p. t. *Elementarz dla szkół parafjalnych narodowych*. (Kraków, 1785 r.). Było to dzieło zbiorowe, które składało się z czterech części: I) Nauka pisania i czytania. II) Katechizm. III) Nauka obyczajowa. IV) Nauka rachunków. Część I, która wyszła z pod pióra ks. Kopczyńskiego, znamionowała postęp rzeczywisty w dwuch zwłaszcza rzeczach 1) łączyła naukę czytania i pisania, a nawet rozpoczynała od pisma nie od druku, 2) po przejściu do druku za punkt wyjścia służyły nie litery pojedyncze lub bezsensowne szeregi sylab, lecz całe wyrazy. Nauczyciel naprzód cały wyraz kreślił na tablicy, potym każdą literę z osobna, ale jedną pod drugą i tym sposobem przez rozbiór wyrazu na części prowadził do rozpoznawania pojedynczych głosek. Zachowano tu jeszcze sylabizowanie, ale odjęto mu dawną bezmyślność i uczeń był zmuszony zastanawiać się, porównywać i właściwe brzmienie z odpowiednim znakiem kojarzyć, jeśli zaś nauczyciel dobrze zachował w pamięci i zastosował rady Piramowicza, zawarte w wydanych jednocześnie *Powinnościach nauczyciela*, które były właściwie instrukcją urzędową w szkołach Komisji edukacyjnej, musimy przyznać, że nigdy przedtym nauka nie była prowadzoną z taką starannością. Co więcej, przykład Komisji pobudził wielu do pracy nad udoskonaleniem metody również w nauczaniu prywatnym, czego dowo-

dem, np. elementarz ks. Prokopowicza, p. t. *Sposób nowy najłatwiejszy pisania i czytania razem, dla panienek, z przypisami dla nauczycielek.* (Kraków, 1790), gdzie równie jak u Kopczyńskiego pisanie poprzedza czytanie, a nadto przed właściwą nauką alfabetu wprowadzono pewne ćwiczenia przygotowawcze, zaprawiające rękę do kreślenia. Słowem dwa te elementarze z końca XVIII wieku mieściły już w zawiązku podstawy dzisiejszej metody racjonalnej w nauce połączonego pisania i czytania.

Język polski w Collegium nobilium.

Podobny postęp widzimy i w szkole średniej, której reformę rozpoczął Stanisław Konarski, dając jej wyraz w sławnym swym *Collegium nobilium.* Co do wykładu języka ojczystego jednak, reforma ta nie sięgała zbyt daleko. W programie szkoły Konarskiego język polski nie występuje jeszcze jako przedmiot oddzielny, lecz po dawnemu wykładany jest razem z łaciną; główna zmiana polegała tylko na lepszej metodzie nauki. Konarski usunął ze szkół pijarskich zawiłą gramatykę Alwara, wprowadzając na jej miejsce podręcznik przez siebie opracowany, zawierający wykład gramatyki łacińskiej dostępny, jasny i porządny. W podręczniku tym, który wyszedł po raz pierwszy w r. 1740, a później miał mnóstwo wydań i powszechnie był znany jako gramatyka „pijarska“ bądź w oryginale łacińskim, bądź w tłumaczeniu polskim, dokonanym w roku 1772. (Gramatyka łacińska dla wygody uczących się w szkołach pobożnych) znajdował się, jak we wszystkich poprzednich, osobny rozdział o ortografji polskiej. Nowością jest tu forma wykładu przez pytania i odpowiedzi; co zaś do treści, to obok najelementarniejszych wskazówek, jak się która litera wymawia i gdzie pisze, znajdujemy tu pewne prawidła właściwie gramatyczne

np. o końcówkach niektórych przypadków i czasów i t. p. Naturalnie zasady takie zrozumieć mógł tylko uczeń, który wiedział już coś o przypadkach i innych formach gramatycznych; — nie mógł więc pedagog tej miąry co Konarski zaniedbać w swym wykładzie tych pierwiastków gramatyki ojczystej. I w rzeczy samej, w szkołach popijarskich, zreformowanych przez Konarskiego, uczono gramatyki polskiej przy gramatyce łacińskiej, t. j. każdą zasadę stosowano jednocześnie do obu języków, np. w klasie I uczono odmieniać po łacinie i po polsku: rosa—róża, rosae—róży i t. d. Dobrą stroną tego sposobu było, że uczeń bezustannie porównywał oba języki i łatwo przychodził do wniosku, że pewne zasady są wszystkim językom wspólne; wadą zaś, że język obcy, a nie własny, uważano za podstawę i punkt wyjścia tej wiedzy. Zaletą systemu Konarskiego było również, że gramatyka nie pochłaniała uczniom wszystkiego czasu: wykład jej zajmował zwykle pół godziny, drugie zaś pół godziny przeznaczono na czytanie książek łacińskich i polskich, przyczym kurs gramatyki lub retoryki, wyznaczony na daną klasę, kończono zwykle do Popielca, a najpóźniej do Wielkanocy; w drugim półroczu cała godzina schodziła na czytaniu z objaśnieniami. Z pisarzy polskich do czytania i objaśniania zalecono: Bielskiego, Stryjkowskiego, Kochanowskiego, Twardowskiego, Potockiego, Skargę, Górnickiego. Wypracowania piśmienne były bardzo częste, w niektórych klasach pisano je co tydzień, przyczym na 5 ćwiczeń łacińskich jedno było polskie. W wypracowaniach tych wzięto raz na zawsze rozbrat w dawną pstrocizną makaroniczną i napuszonością czasów saskich, lecz profesorowie starali się młodzież zaprawić, aby myśli swe umiała wyrazić jasno, logicznie i czysto po polsku. Można tylko zarzucić, że niektóre tematy zbyt trudne były dla kilkonastoletnich

młodzieniaszków, ale tkwiła w tym wyborze myśl obywatelska, aby przez pobudzenie młodzieży do zastanawiania się nad prawami, urządzeniami społecznemi, nawet nad ich wadami i brakami, które domagały się reformy, przysposobić krajowi rozumnych i zacnych mężów stanu; gdy panegiryki, pisane po szkołach jezuickich i będące często pustą igraszką wyrazów, przyzwyczajały do zajmowania się fraszkami i tłumiły wszelką myśl krytyczną.

Przepisy Komisji edukacyjnej.

Gruntowniejszą jednak była reforma, dokonana przez Komisję edukacyjną. Członkowie jej zdawali sobie doskonale sprawę ze znaczenia języka ojczystego i sposobu, w jaki można nabyć w nim biegłości. Wśród wskazówek dla nauczycieli języka polskiego, zawartych w Ustawach, (wyd. w r. 1783) znajdujemy między innemi następujące żądania: 1. Nauczyciel ma pilnować, aby dzieci każdą rzecz właściwym imieniem nazywały. 2. Błędy językowe należy poprawiać. 3. Trzeba pilnować, *aby dzieci znały pierwej rzecz niż słowo.* 4. W razie błędów przypominać znane reguły. 5. *Układać słowniczki wyrazów pochodnych.* 6. Czytać dzieciom głośno kawałki dobrą polszczyzną napisane. 7. Zachęcać do opowiadania swemi słowami treści przeczytanych książek lub przygód doznanych. 8. *Osobliwie pilnować, aby nietylko dobrą polszczyzną mówiły*, *lecz rozumnie i ze związkiem rzeczy.* Żądania te wskazują, iż nietylko dbano o znajomość języka polskiego, lecz i w wykładzie tego przedmiotu, jak i wszystkich innych, stosowano tę myśl zasadniczą systemu pedagogicznego Komisji, aby nigdy „nie kłaść rzeczy albo wyrażeń ogólnych przed szczegółowemi, trudniejszych przed łatwiejszemi, złożonych przed pojedyńczemi i prostemi, oderwanych myślą przed

podpadającemi pod zmysły, a także starać się, aby uczniowie, „więcej na rozum i pojęcie niż na pamięć uczyli się“. Gramatyki polskiej uczono i teraz jeszcze razem z łacińską, ale gdy we wszystkich szkołach dawniejszych, łacina była rzeczą główną, a polski dodatkiem tylko, tutaj po raz pierwszy oparto całą naukę na języku ojczystym.

Dziś nam się to wydaje rzeczą tak naturalną, że nie wyborażamy sobie, aby inaczej być mogło, ale w owych czasach była to „nowość“, która w zachowawczym tłumie szlacheckim wywoływała oburzenie i pobudzała pedagogów do tłumaczenia się. Jeszcze przed ustanowieniem Komisji w roku 1770 wyszła we Lwowie książka p. t. *Początki nauki dla narodowej młodzieży, to jest gramatyka języka polskiego ucząca, a tem samem pojęcie obcych języków, jako łacińskiego, francuskiego, niemieckiego, włoskiego i innych ułatwiająca* przez M. Walentego Szylarskiego. Autor tego dziełka mówi w przedmowie, że pierwotnie chciał napisać łatwą gramatykę łacińską, lecz „pod wpływem nalegań mężów, którzy widzieli, jak młodzież myśli swoich na piśmie wyrażać nie umie, zabrał się do napisania krótkiej gramatyki polskiej, wychodząc z zasady, że w nauce języków od własnej mowy rozpoczynać należy.

Gramatyka Kopczyńskiego.

Tęż samą zasadę głosi w lat 8 później Onufry Kopczyński w podręczniku, podzielonym na 3 części i zaleconym do użytku szkolnego przez Komisję edukacyjną p. t. *Gramatyka języka polskiego i łacińskiego dla szkół narodowych*; w przypisach do gramatyki na klasę I powiada: „W gramatyce dla Polaków pisanej pierwsze ma miejsce polszczyzna, a drugie łacina, ponieważ pospolicie potrzebniejsza jest wiadomość ojczystego niźli

cudzoziemskiego języka, a reguły niepoznane wprzód na ojczystym języku jako na znajomym, nie mogą być i łatwe i dokładnie poznane na cudzoziemskich". Gramatyka Kopczyńskiego stanowiła epokę w dziejach nauczania języka polskiego: był to pierwszy systematyczny wykład gramatyki polskiej, dzielący materjał nietylko według treści lecz i według trudności, tak, że tworzył nie jeden lecz trzy kursy koncentryczne stosownie do tego, co uważał za dostępne i konieczne w klasie I, a co przeznaczał dla klasy II lub III. Spółcześni nie zrozumieli tego podziału metodycznego i uwag dydaktycznych dla nauczycieli, lecz napadli na autora, że wykład jego nie jest dość wyczerpujący, i nie można z niego nauczyć się łaciny: zarzuty te odpierała Komisja i odparła je zwycięsko. Gramatyka Kopczyńskiego zyskała na czas długi uznanie ogólne, co bynajmniej nie znaczy, iżby była doskonałą. Przeciwnie, słusznie bardzo Mroziński i inni badacze późniejsi zarzucali jej brak podstaw naukowych, błędność lub dowolność wielu zasad; pod względem zaś dydaktycznym należy zwrócić uwagę, że gdy wszystkie podręczniki Komisji trzymały się ściśle metody indukcyjnej, przechodząc od szczegółów do uogólnień, gramatyka tylko podawała gotowe zasady, jasno co prawda wyłożone i zaopatrzone przykładami, ale trzeba pamiętać, że był to przedmiot w szkole nowy, nie mógł więc odrazu wystąpić w doskonałej formie.

Nauka stylu w szkołach Komisji.

Podobnie jak u Konarskiego i w szkołach Komisji ważną rolę odgrywały ćwiczenia piśmienne; w wyborze ich widzimy znaczny postęp nawet w porównaniu z Konarskim. Gdy w Collegium nobilium znaczna część tematów przechodziła siły umysłów młodocianych,

w szkołach Komisji opierano wypracowania na bardziej realnej podstawie i unikając tematów abstrakcyjnych i spekulacyjnych, zadawano głównie opowiadania i listy; oprócz tego pisywali niekiedy uczniowie ćwiczenia, czerpiące treść z wykładów historji naturalnej i fizyki. W klasach wyższych wykładano retorykę po polsku, przynajmniej odkąd Piramowicz opracował podręcznik p. t. *Wymowa i poezja dla szkół narodowych.* (Warszawa, 1752) — nauczycielom zalecono też czytać wyjątki z literatury ojczystej. Zwróciła też uwagę Komisja na pensje żeńskie, utrzymywane częstokroć przez cudzoziemki, zalecając, aby dziewczęta uczyły się po polsku.

Czasy porozbiorowe.

Tak chlubnie rozpoczęte dzieło prędko jednak zostało przerwane, gdyż wraz z upadkiem kraju i Komisja istnieć przestała. Od tej chwili w praktyce nauczania na całym obszarze ziem dawnej Rzeczypospolitej ścierają się dwa prądy: z jednej strony światli mężowie usiłują prowadzić szkoły w kierunku, wytkniętym przez Komisję; z drugiej rządy obce starają się i na szkolnictwie wycisnąć swe piętno. W ziemiach, które w czasie rozbiorów dostały się pod berło austryjackie lub pruskie, nie usunięto języka polskiego ze szkół ludowych, lecz narzucono im odmienne instrukcje i podręczniki.

W Austrji instrukcję taką, niższą bez porównania od *Powinności nauczyciela* Piramowicza opracował w r. 1774 opat *Felbiger*; instrukcja ta, przełożona na język polski, obowiązywała nauczycieli w szkołach galicyjskich. Z instrukcji tej, której rękopis, przeznaczony dla parafji tarnowieckiej, odnalazł i wydał prof. F. Majchrowicz (Lwów, 1901 r.) okazuje się, że w szko-

łach ludowych miano uczyć „poznawania liter, sylabizowania naprzód z tabeli, potym z elementarzyka, czytania pisanych i drukowanych rzeczy, wreszcie pisania“; o łączeniu pisania z czytaniem i o rozpoczynaniu od pisma niema tu mowy, zaleca się więc metoda niższa od tej, którą spółcześnie zastosowała Komisja. Felbiger zaleca słusznie nauczycielom: „Ucząc nie trzeba tylko patrzyć na pamięć i trapić młódź uczeniem na pamięć, lecz rozumnie objaśniać, wszystko ułatwiać do zrozumienia i oświecać, ażeby z tego, czego się nauczyła, dobrze i dokładnie tłumaczyła się“. Jest to żądanie bardzo pokrewne temu, co wyżej czytaliśmy w ustawach Komisji, ale gdy Komisja wymagała od nauczycieli i autorów podręczników czystości i poprawności języka, w szkołach galicyjskich używano elementarza, który był dosłownym przekładem niemieckiego. „A, B, C, oder Namenbuchlese zum Gebrauche in den Schulen in den k. k. Staedten“, a Dyrekcja szkolna w Wiedniu nie tylko poprawnej polszczyzny nie wymagała, ale wprost zaleciła: „na poprawność języka polskiego nacisku szczególnego niema być robione“. I rzeczywiście „Elementarz ku pożytkowi szkół (tak!) narodowych w cesarsko-królewskich (tak!) dziedzicznych państwach“ wydany we Lwowie 1789 r., a później wielokrotnie przedrukowywany odznacza się językiem pełnym okropnych błędów i rażących giermanizmów. Lepszym był już stan języka polskiego w szkołach, pozostających pod rządem pruskim, bo tam na czele szkolnictwa stał wybitny pedagog *Fryderyk Gedicke*, który jakkolwiek w szkołach polskich za główny przedmiot uważał język niemiecki i dość wyraźnie objawiał swą dążność do giermanizowania młodzieży polskiej, lecz w szkołach ludowych ze względów pedagogicznych polecał uczyć tylko po polsku, a i w średnich dobry wykład języka ojczystego uczniów uważał

za konieczny, a nawet w liceum warszawskim, założonym roku 1805 w celach giermanizacyjnych, gdzie wszystkie przedmioty były wykładane po niemiecku, wyjątek stanowił język i literatura polska, wykładane po polsku z wielką starannością, może dzięki temu, że rektorem był Bogumił Linde, zasłużony badacz języka polskiego, który nad słownikiem pracował przez całe życie. Sam Gedicke był autorem elementarza, w którym przeprowadza metodę nauki czytania i pisania bez sylabizowania; za punkt wyjścia tak, jak u Kopczyńskiego biorą się całe wyrazy, przy których rozbiorze dopiero dziecko się uczy alfabetu. Ten elementarz właśnie rząd pruski polecił przetłumaczyć, ale bardziej był wymagającym od rządu austryjackiego i dbał o tłumaczenie poprawne, bo—jak mówi wydawca—„uczony, znający doskonale język polski i kilku rodowitych Polaków, znających doskonale język niemiecki, zajmowali się tłumaczeniem". Elementarz ten p. t. „*Książka do czytania dla szkół elementarnych* wyszedł w Warszawie 1802 r. Spółcześnie zaś we Wrocławiu J. S. Bandtke wydał *Nowy elementarz polski*, będący naśladowaniem niemieckiego elementarza Mowinsa; był to pierwszy u nas elementarz, do którego wprowadzono obrazki. Oba te elementarze obok zarzucenia metody sylabizowania odznaczały się też doborem artykulików do czytania, wśród których znajdowały się wiadomości o świecie otaczającym i powiastki moralne. Wadą ich było tylko, że oparte na obcych wzorach i będące nieraz niewolniczym ich kopjowaniem, mieściły częstokroć treść obcą dla dziecka polskiego, czemu nie zapobiegł nawet Bandtke, wprowadzając do swego elementarza podanie o Piaście i Rzepisze. (*D. c. n.)*.

A. Szycówna.

Nauczanie zdolnych dzieci.

W tytule niema żadnej omyłki drukarskiej; przy przymiotniku zecer nie opuścił wyrazu „nie“, jak to zapewne nie jeden czytelnik przypuszczać zechce w głębokim przekonaniu, że chyba tylko nauczanie niezdolnych dzieci może przedstawiać pewne trudności i wymaga osobnych wskazówek. Przecież każdy nauczyciel i każda nauczycielka marzy o tym, by mieć jaknajzdolniejszych uczniów, gdyż z niemi praca idzie tak łatwo! Jeżeli w klasie—jak zawsze zresztą bywa, pomieszano zdolne dzieci z niezdolnemi, to cały mozół nauczyciela zwraca się tylko do tych ostatnich. Trzeba je nieustannie zapytywać, by się przekonać, czy zrozumiały wykład, a potym wyjaśniać i wyjaśniać bez końca i miary rzeczy, dla bystrego słuchacza zrozumiałe i tłumaczące się same przez się. Trzeba wciąż badać, czy umieją lekcję dzisiejszą, a pamiętają dawniejsze, czy im utkwiło w głowie choć cośkolwiek z przeczytanego urywka książki, z gieograficznego opisu, z opowiedzianego historycznego faktu. A jeszcze i odpowiedzi trzeba z nich słowo po słówku wędką zręcznych pytań wyławiać: „Gdzie to było?“ Kiedy to było? „O czym lub o kim była mowa?“ Nauczyciel otwiera głowę, nakłada w nią łopatą różne wiadomości, rozdziela, po-

rządkuje, grupuje i zakłada między niemi przegródki, aby się to wszystko nie pomieszało i nie wytworzył się w głowie gramatyczno-historyczno-gieograficzno-literacko-przyrodniczy bigosik, niesłusznie często zwany ogólnym wykształceniem.

Co przez ten czas robią dzieci zdolne? Ach! te napewno korzystają. Nie potrzeba zadawać pytań, jeśli się wie, że na każde odpowiedzą dobrze. Mniej więcej co trzecia lub czwarta lekcja dowiedzą się czegoś nowego, a przez następne słuchając odpowiedzi kolegów przekonywają się, na ile najrozmaitszych sposobów można tę nowo objawioną prawdę przekręcać i zniekształcać przez jej ułamkowe lub wprost błędne powtarzanie. I to im zresztą nic nie szkodzi; błąd w odpowiedziach towarzyszy chwytają one odrazu, umiałyby go nawet sprostować lub wyjaśnić, w czym wziął początek. Umysł dziecięcy łatwiej zrozumie każdy inny dziecięcy umysł, niż mądra dorosła głowa, gdyż niepotrzebuje się zniżać. Ale do spostrzeżeń i poprawek dziecko sposobności niema. Trzeba zatym, lub nie słuchać, a w każdym razie zachowywać się biernie, bo przeważna część każdej lekcji nic go nie obchodzi; naturalnie nudzi się. Powtarzanie jest matką nauk, to prawda, ale powtarzanie monotonne rzeczy już zupełnie znanych jest także matką nudy. Tym lepiej dla dzieci zdolnych; nie grozi im przeciążenie umysłowe. To nie; grozi im natomiast coś innego: głód duchowy, a potym zanik sił niećwiczonych i pozostawionych odłogiem.

Czyż na to tylko ma służyć dziecku jego wyższe uzdolnienie, aby mu umożliwiało większą bezczynność? pozwalało zabijać czas, z którego drudzy korzystają, bo dla nich jest niezbędny, a dla niego upływa bezużytecznie? Czyż ktokolwiek traciłby na tym, gdyby dziecko zdolniejsze wiedziało więcej lub wiedziało lepiej, to

co wie, dzięki temu, że może dowiadywać się szybciej i z mniejszym wysiłkiem?

Demokratyzacja oświaty nie na tym polegać powinna, by wszyscy otrzymywali równe wykształcenie, lecz by wszyscy mieli równą możność otrzymywania takiego zasobu wykształcenia, jaki ich indywidualnym zdolnościom odpowiada. Prócz ekonomicznych i społecznych przeszkód istnieją bowiem przeszkody naturalne, niedopuszczające do równości umysłowej między ludźmi. Ulepszajmy metody i środki w tym celu, by każdy, choć najmniej zdolny, mógł otrzymać pewne niezbędne minimum nauki, ale nie na tym polega cały interes społeczeństwa w szerzeniu oświaty. Równie ważnym, a wedle mego osobistego mniemania ważniejszym nawet jest to, by całkowicie spożytkować wszystkie naturalne skarby, jakie się w głowach dziecięcych mieszczą, by doprowadzić do maksymalnego stopnia rozwoju wszystkie wrodzone specjalne czy ogólne uzdolnienia. Przeciętnie zadawalniające postępy całej klasy może ze względu na korzyść ogólną mniejszą przedstawiają wartość, niż bujny i pomyślny rozwój jednej dzielnej głowy, która ponad przeciętny poziom wyrasta. Owa normalnie kształcona, mniej więcej rozwinięta rzesza zawsze stanowić będzie bierną masę przystosowaną do warunków spółczesnego kulturalnego życia, wsiąkającą w siebie prądy, kierunki i wszelkie zewnętrzne wpływy. Będzie decydującą większością, będzie głosem opinji publicznej, będzie tłem dzisiejszych przeobrażeń. Tymczasem jednostki wybitniejsze odegrają wśród niej rolę twórczą; nie przystosowywać się będą do warunków, lecz je przeobrażać, nie ulegać kierunkom, lecz im dawać początek i rozpęd, nie płynąć w prądzie opinji publicznej, lecz nią sterować — no, i może nie słuchać lekcji, lecz je dawać. Zdolne głowy są akumulatorami umysłowej energji; jeżeli jednej z nich

zapewnimy pomyślny rozwój i kierunek, to obdarzamy ogniskiem nowej siły tych wszystkich, którzy w przyszłości ich wpływowi podlegać będą.

Uczyć zdolne dzieci jest więc nietylko najłatwiejszym lecz najwdzięczniejszym zadaniem, takim nad którym specjalnie popracować warto.

Przedewszystkim więc chodzi o to, aby ich wrodzonych uzdolnień nie trwonić, nie zaniedbywać, nie zniechęcać i nie rozleniwiać. Zapewne wszyscy pedagogowie praktycy przyznają mi, że dzieci zdolne są zwykle leniwe, lekkomyślne, niesystematyczne w pracy umysłowej, a często skłonne do płytkiego traktowania jej. „Pilny a niezdolny“, „zdolny lecz leniwy i nieuważny, to najczęstsze, wprost stereotypowe charakterystyki szkolne. Czym się one tłumaczą? Czyżby zamiłowanie do pracy było naturalnym wynikiem trudności, jakie ona nastręcza? Czyż lekcja jest tym milszą dziecku, im mu ją trudniej zrozumieć przychodzi? Wydaje się absurdem samo takie przypuszczenie, a jednak jest w nim maleńka odrobina słuszności. Czynność nie wymagająca absolutnie żadnego natężenia, żadnego skupienia uwagi, zbyt łatwa—staje się przez to samo nieponętną i nudną. Gdybyśmy kazali komuś przez całą godzinę bębnić palcami byle jak, po pięciu minutach miałby tego dosyć. Jeżeli jednak chodzi o to, by trącać palcami klawisze według kolei i tempa oznaczonego na nutach, stopniować siłę uderzeń i t. p. z wielkim zainteresowaniem tę trudną i skomplikowaną czynność będzie można wykonywać godzinę i dłużej. Przy muzyce kombinacje dźwięków są źródłem zainteresowania i rozkoszy, ale jest liczna kategorja czynności, których cały urok leży w przezwyciężaniu przeszkód. Cóż skłania ludzi do gry w szachy, do przepędzania długich godzin nad wpędzaniem w matnię drewnianej figurki króla szachowego? Czyż nie znacznie wcześniej

sprzykrzy się każdemu łatwiejsza znacznie gra w wilka i owce lub w forteczkę, zajmująca tylko dla tych, którzy w nią grać nie umieją?

Mam wrażenie, że u nas częstokroć zdolne dzieci są w położeniu człowieka, który umie grać w szachy, a gra nieustannie w wilczka i owieczki, że dla tego grę lekceważą i nie mają do niej ochoty. Każdy z nas zapewne spotykał się z typem dziecka, które w łatwych zadaniach robi błędy, a trudne doskonale rozwiązuje, które gorzej odpowiada przy powtarzaniu, niż na pierwszej lekcji, które zapala się do każdej nauki w jej przysłowiowo trudnych początkach, a zaniedbuje się w łatwiejszych znacznie dalszych ciągach. Równie zniechęcająco jak nadmierne trudności działa brak ich zupełny, gdyż w miejsce ich występuje trudność nowa: niemożność skupienia uwagi na rzeczy zbyt nudne.

Stąd pewien wniosek ogólny: należy wysiłki dzieci umiejętnie stopniować, ale ich nie usuwać. Każdodzienna praca dziecka powinna się składać z czynności, które ono przy pewnym wysiłku woli spełnić może, ale które się bezwarunkowo nie zrobią same bez żadnego z jego strony wysiłku. Umysł musi się ćwiczyć; dla jego rozwoju niezbędną jest pewna gimnastyka i pewien umiarkowany stopień znużenia po pracy; musi także codziennie mieć świadomość swej siły czerpaną z przekonania, że rzecz wczoraj trudna dziś stała się łatwą, że spełniono pewną pracę a ta praca dała widoczne rezultaty. Zamiłowanie do pracy, ciągłość, systematyczność w myśleniu tylko przez takie nieustanne ćwiczenia i wciąż nowe podniety wyrobić można. Stałe żywienie się pieczonemi gołąbkami, które same do buzi wlatują, nieuchronnie lekkomyślność zaszczepiać musi.

Dzieciom zdolnym należy bezwarunkowo stawiać wyższe wymagania, przyspieszać dla nich tempo nauki,

a conajmniej zmieniać metodę. Usunąć wszelki nadmiar wyjaśnień. Zanim nauczyciel rozpocznie objaśnianie nowego faktu, prawidła, przeczytanego ustępu, powinien się przedewszystkim przekonać, czy niema między dziećmi takich, lub chociaż jednego takiego, które już rzecz rozumie i samo wytłumaczyć może. Odegranie roli czynnej zamiast biernej będzie dla niego podnietą do zainteresowania, której sam wykład już nie przedstawia. Trzeba dzieciom pozwolić wybiegać naprzeciw prawd, które im przynosimy; nie wszystko pokazywać palcem, co ma być dostrzeżone i zauważone. Niechaj i same czegoś poszukają, coś odkryją na własną rękę. Im więcej jest ciągłości i konsekwencji w wykładzie, im ściślej każda lekcja wiąże się z wszystkiemi poprzedniemi, tym częściej zdarzy się, że zdolne dzieci swemi domysłami objaśnienia nauczycielskie wyprzedzą. Z tego koniecznie należy korzystać i nie wyręczać dzieci tam, gdzie one właśnie nas wyręczyć mogą.

Najwłaściwszym byłoby niewątpliwie rozdzielanie dzieci wedle stopnia uzdolnienia, przyczym okazałoby się nieraz, że zdolna klasa może dwuletni kurs klasy niezdolnej przejść w jednym roku lub, że dla niej można wzbogacić program szkolny o parę takich przedmiotów, któreby dla niezdolnej przeciążenie stanowiły. Nie byłoby to znowuż niczyją krzywdą, gdyby jakaś grupa szczęśliwie przez przyrodę uposażonych dzieci ze szkoły wyniosła obfitszy niż inne zasób wykształcenia. Uniknęłoby się przez to niektórych ujemnych następstw dla rozwoju charakterów. Uczeń, który z braku zdolności lub skutkiem niedostatecznego przygotowania, do najsłabszych w klasie się zalicza i niema żadnych widoków zrównania się z kolegami, żyje w upokarzającym poczuciu swej bezsilności, traci ufność w siebie. Ten jednak, który zawsze bez najmniejszego ze swej strony

wysiłku góruje nad innemi, staje się nadmiernie pewny swej wyższości, przestaje całkiem pracować nad sobą i kontrolować swe postępowanie głęboko przekonany, że jest szczęśliwym wyjątkiem, który wprost nie może spaść do przeciętnego poziomu. Stąd to zdolny umysł tak często łączy się z wątłym charakterem i stąd to właśnie ludzie zdolni tak często się marnują i wykolejają. Na szczęście obecny system szkolny znosząc stopnie usuwa owe nieustanne zestawianie, porównywanie, szkołę zazdrości dla jednych, próżności dla drugich. I to jeszcze jednak nie zabezpiecza całkowicie od następstw powyżej scharakteryzowanych.

Póki technicznie okazywać się będzie niemożliwym rozdzielanie dzieci według stopnia uzdolnienia, należałoby jednak dbać o to, aby ujemne skutki obecnego stanu rzeczy łagodzić. Nietylko przez to, by dzieci uczące się jednego i tego samego przy samej nauce traktować cokolwiek inaczej w miarę ich zdolności, lecz by spożytkować ich umysłowe bogactwo dla ogólnego dobra. W miejsce spółzawodnictwa, przechwałek, wywyższania się jednych nad drugich — mogłoby i tutaj nastąpić uczucie solidarności i spółdziałanie. Niech dzieci pomagają jedne drugim. Kto sam już rozumie, niechaj spróbuje innym rzecz zrozumianą wyjaśnić, komu powtarzanie niepotrzebne, niech posłucha kolegów i popracuje nad niemi, jeśli sam nad sobą pracować nie jest zmuszony.

Niechaj zdolne dzieci odrazu na ławach szkolnych uczą się, że każda wyższość, a więc i wyższość uzdolnienia, zobowiązuje, że zamiast się egoistycznie cieszyć i chwalić, należy ją dla dobra drugich spożytkować. Nietylko dla ich charakterów jako ćwiczenie woli, energji, poczucia obowiązków, ale i dla ich umysłów będzie to przedstawiało znaczną korzyść. Człowiek dopiero wtedy całkowicie opanuje i uporząd-

kuje zasób posiadanych wiadomości, przyswojonych prawd i przetrawionych rozumowań, gdy je musi komuś drugiemu przekazywać. Co innego jest wiedzieć coś dla siebie, na własny użytek, co innego wiedzieć tak, by móc to każdemu wykazać, udowodnić, uczynić jasnym i niewątpliwym.

Osobiście z moich szkolnych wspomnień pamiętam, jak wiele zawdzięczam tym koleżankom, które mnie prosiły o pomoc przy przygotowaniu się do dorocznych egzaminów lub o wyjaśnienie niezrozumianej lekcji. Jeżeli po moich wywodach długich i pracowitych, któraś z nich spojrzała na mnie smętnie i rzekła: „Jak cię kocham, Beluniu, nic nie zrozumiałam“, wówczas ja musiałam poddawać ścisłej rewizji cały mój poprzedni wykład, uzupełniać rzeczy pominięte, szukać nowych argumentów, nowych przykładów, porównań— słowem, nietylko w wypowiedzianych zdaniach lecz i we własnych myślach zaprowadzać taki porządek, tak je wszechstronnie oświetlać, żeby się nawskroś przezroczystemi stały. A jakaż to była radość, gdy rezultat odpowiadał wysiłkom, gdy cała klasa zyskała pochlebną ocenę nauczycieli! Czyż to nie jest znacznie lepszym niż gdy dzisiaj dzieci szczycą się rolą jednookiego króla wśród ślepych i powróciwszy do domu mówią: „Nikt nie umiał lekcji prócz mnie, a niektóre tak źle mówiły, że aż strach!“

Iza Moszczeńska.

Znaczenie atmosfery rodzinnej w wychowaniu dzieci.

By pożytecznie służyć społeczeństwu, trzeba je ukochać, poświęcić mu swe siły duchowe i umysłowe. Tymczasem jakże często spotykamy jednostki, pozbawione energji czynu, pojęcia o ważności zadań życiowych: dziś rzucają się one w wir najpoważniejszych zajęć, jutro szukają uciech zagłuszających, wreszcie tknięte niesmakiem dopuszczają się samobójstwa.

Wiele czynników składa się na wytworzenie podobnych typów; jednym z najważniejszych bezwarunkowo jest nieodpowiadające potrzebom naszym życie rodzinne.

Gdzie tylko oczy zwrócimy, zauważymy rozkład i rozprzężenie stosunków rodzinnych, które muszą wywrzeć smutny wpływ na rozwój potomstwa. „Atmosfera rodzinna zamiast ciepła i miłości przesiąknięta nienawiścią, która rozciąga się na dzieci, warząc zawczasu ich delikatne rozwijające się serca“. (Haufe). Nienawiść ta występuje w sposób rozmaity: bądź w walce między niedobranym małżeństwem, ujawniającej się w kłótniach i niesnaskach lub w głuchych lecz niemniej uciążliwych codziennych starciach, bądź w przykrym stosunku do domowników, bądź w obłud-

nym pełnym złośliwości traktowaniu osób, będących w mniej lub więcej bliskich stosunkach z rodziną.

Cóż staje się z dziećmi wyrastającemi w tej atmosferze?

Jednostki, obdarzone mniej szlachetnemi instynktami, przystosują się do warunków otoczenia, wyrosną na obraz i podobieństwo swych rodziców: drewniane, pozbawione uczuć. Jednostki takie budzą pogardę, ale zarazem i litość, jako balast niepotrzebny w pochodzie ludzkości do doskonalenia się.

Lecz o wiele więcej litości są godne istoty, obdarzone z natury delikatnością uczuć, miękkością serca. Zdarzyło mi się spotkać dzieci, które, nie mogąc sobie zdać sprawy z rozdźwięku między rodzicami, instynktownie używały sił młodocianych, by stosunek ich załagodzić, uczynić znośniejszym. Zasłaniały one wymową swoją lub niewinnemi wybiegami matkę przed gniewem ojca, lub też starały się ojca usprawiedliwić przed matką. Biedne istotki tyle energji kładły w tę ciągłą walkę, tyle sił na nią traciły, iż nie stać ich potym było na szersze działanie.

„Jestem zdenerwowana do najwyższego stopnia“, pisze jedna z takich młodych istot do swej przyjaciółki, „jest to tak straszne, szarpiące i męczące, iż faktycznie zadaję sobie pytanie, co dalej będzie. W przyszłość zarówno daleką, jak i bliską patrzę z przestrachem, nie zdaję sobie sprawy z tego, jak będę żyć, co będę robić, czego się chwycę. Wiesz, Zocha, ja jestem, co się nazywa nie „zaczepiona“. Nie mam gruntu pod nogami i chwieję się. Okazuje się, że chociaż tak dużo w życiu pracowałam, do niczego się nie przywiązałam, nic nie ukochałam“. I rzeczywiście, czyż rodzina wśród której wrzała ciągła, choć głucha walka między rodzicami o byle co, rzeczy powszednie, mało wartościowe (obiad spóźniony, sen przerwany), czyż taka ro-

dzina mogła dać dziecku ukochanie celów wyższych? Wychowana w dostatkach, ukochana zarówno przez ojca jak i matkę, dziewczyna czuje rozdźwięk w swej duszy, jest nieszczęśliwa i marzy o tym, by się wydostać z otoczenia.

Rodzice, którzy widzą, iż w żaden sposób nie mogą przystosować się wzajemnie, by prowadzić harmonijne życie, stokroć lepiej zrobią, gdy dziecko swe poza dom oddadzą. Wielka krzywda wprawdzie dziać mu się będzie, gdy od najwcześniejszych lat pozbawionym zostanie pieszczot matki i ojca, lecz mniejsza od tej, jakaby mu się stała, gdyby je zmuszono do oddychania powietrzem przesiąkniętym mjazmatami domowej niezgody.

Nietylko stosunek rodziców względem siebie, ale względem wszystkich domowników, zwłaszcza zależnych, tworzy to, co nazywamy atmosferą domową. Brak w niej pogody, harmonji, wyrozumiałości gasi słoneczność młodych dusz, napawa je goryczą. Cóż gdy do tego dodaje się jeszcze codzienna walka o kawałek chleba!

Niepodobna wymagać, by cała grupa ludzi, żyjących pod jednym dachem, była tych samych przekonań; każda z osób musi mieć swoje własne zdanie, powodem jednak do nieporozumień domowych bywają zazwyczaj nie różnice poglądów, lecz te codzienne, drobne zdarzenia, bez wagi żadnej, które ze wspólnego życia zrobić mogą piekło burzliwe.

Dusza dziecka jest niezwykle wrażliwa, wspomnienia lat dziecinnych pozostawiają w niej niezatarte ślady, ślady drogocenne jak klejnoty, lub przykre jak mara senna: „W domu nie widziałem nigdy słońca od chwili opadania liści z drzew aż do pierwszego kukania kukułki. Panowała tam smutna, długa zima"; powiada Ibsen ustami Branda. Nic więc dziwnego że

w innym znów miejscu dramatu ten sam Brand mówi o matce swojej: „Zgięta, wyschła ma wzrok zwrócony ku ziemi. Chude jej palce szukają czegoś skwapliwie w wielkiej kieszeni, jak gdyby tam miała ukryty skarb. Jakaż straszna siła wspomnień dzieciństwa obezwładnia mnie i mrozi“. Smutno jest, gdy zamiast przywiązania podobne uczucie rozwija się w duszy człowieka. „Dom niechaj się stanie schronieniem duszy dziecięcej, nietylko ciała!“ powiada Ellen Key, a stanie się nim tylko wtedy, gdy wśród rodziny zapanuje atmosfera słoneczna, pełna prostoty i świeżości, „gdy, jak powiada autorka dalej, dzieła sztuki i książki, domowe zwyczaje powszednie i świąteczne, zajęcia i rozrywki dadzą wyobraźni dziecięcej pobudkę i spokój, jasne kontury i zasadniczą barwę“. Trzeba otoczyć dziecko ciepłem serdecznym, pielęgnować duszę jego, jak wątłą roślinkę, strzec serce od wyziębienia. Despotyzm lub obojętność rodziców na objawy czułości dziecinnej, konwensanse panujące w domu krępują dziecko, obrażają delikatne jego uczucia tak, iż staje się ono skryte i dzikie, a raz zabite uczucie już nie odżyje. „Czy pan sądzi, że mam szczególny szacunek dla mego ojca, że go kocham, że mam uczucie dziecięcej wdzięczności“, powiada w utworze Hauptmana syn, który doszedł do zupełnej świadomości, „nie mam żadnej nawet najmniejszej przyczyny do tego wszystkiego, w najlepszym razie przez całe życie ignorowaliśmy się zupełnie“. Czasem bywa gorzej jeszcze, bo dzieci, czyniąc rodziców odpowiedzialnemi za zmarnowane życie, wprost ich nienawidzą. Nienawidzą za to, że nie umieli otoczyć kołyski ich ciepłym tchnieniem miłości wzajemnej i ludzkiej, iż brutalną ręką wyrywali z ich duszy każdy szlachetniejszy kwiatek uczuć, iż uczynili z nich kaleki nieuleczalne, pesymistów, którzy wlec będą przez lata całe okropny ciężar własnego życia.

Równie winni nieszczęścia swych dzieci są i ci rodzice, którzy przesadzając w swej miłości starają się odsunąć od dziecka wszelką przykrość. Otaczając je atmosferą sztuczną, tworzą z nich oś główną, naokoło której obracać się muszą interesa wszystkich domowników. Takie dzieci wypieszczone, przyzwyczajone, by im ulegano, by uwzględniano każdy ich kaprys, stają się samolubne i niezdolne do życia.

Jeszcze gorszą w swych skutkach jest atmosfera rodzinna, przesiąknięta konwenansami, gdzie rodzice wyrobili sobie pewien ideał człowieka zastosowany do poziomu ich pojęć, i „na jeden model kują dusze młode, by wszystkie były do siebie podobne, jak pieniądz w jednej wybity mennicy. I wyrastają chłopcy, powiększając zastęp „złotej młodzieży“, a dziewczęta na bezduszne lalki salonowe, którym „łkać niewolno i niewolno kochać. Niewolno myśleć ni mieć marzeń sennych“.

Chcąc dzieci wychować na ludzi w prawdziwym tego słowa znaczeniu, trzeba odrzucić raz na zawsze wszelką sztuczność, nie usuwać z ich drogi trudu i cierpień, właściwych każdemu wiekowi, ale miłością rozjaśniać i słodzić przykrości życia. Trzeba dać dzieciom swobodę działania, umiejętnie kierując ich popędami, by wszystkie ich zamiary i usiłowania poszły gościńcem jasnym i szerokim. Trzeba je wspierać doświadczeniem, ale czynić to oględnie, by ich szlachetnych popędów, zapału do postępu nie zniszczyć w zaraniu. Jednym słowem rodzice powinni zrozumieć, że dzieci ich nie mogą być „mandatarjuszami“, którym powierzają przechowywanie starych, zużytych strzępów“, żeby zrozumieli i przejęli się zdaniem Nitschego: „Budować powinieneś przed sobą. Stworzyć koło, toczące się własną siłą, twórcę masz stworzyć“.

Jeżeli rodzice o tym zapomną, zdala od nich ktoś

inny skorzysta z jednej niezgaszonej iskry i rozdmucha ją w silny płomień. Rozpocznie się wówczas walka wśród rodziny, walka między dziećmi a rodzicami, odwieczna walka pokolenia starszego z młodszym. Jakżeby łatwo było jej uniknąć, gdyby rodzice usiłowali nie zatrzymywać się w swoim rozwoju, a iść z postępem czasu, doskonaląc się ciągle oraz skłaniając dzieci do ciągłego doskonalenia się.

Jeżeli po niejakim czasie młodemu zbyt ciasną się zda domowa zagroda, rodzice nie powinni tamować jego ruchów, przeciwnie niech mu pomogą ulecieć tam, dokąd go wzywa powołanie. Choć zdala od domu rodzinnego, dziecko zachowa dla nich szacunek i żywe uczucie przywiązania. Wśród burz życiowych wracać ono będzie do gniazda ojczystego, by w czystej jego atmosferze odświeżyć uczucia, nabrać sił i hartu do dalszej walki.

Zdarza się wprawdzie, iż wśród najczystszej i najjaśniejszej atmosfery wyrośnie osobnik zgoła niepodobny do otoczenia, jest to jednak objaw nie mogący wchodzić w rachubę, jako anormalny. Bywają też częste wypadki, iż ze środowiska ciemnoty i spodlenia wyrywa się jednostka jasna i czysta, lecz bywa to jedynie wtedy, gdy dusza szlachetna, podtrzymana przez wpływy postronne, zdoła się wyzwolić z pęt ciągnących ją do ziemi.

Jeżeli rodzina ma tworzyć jedną z podstaw społeczeństwa, powinna ona swym małoletnim członkom dać właściwy pokarm duchowy i pomóc im stać się ludźmi. I tylko wtedy, gdy życie rodzinne będzie ogniskiem, w którym się ześrodkują promienie światła i ciepła, odpowie ona swemu zadaniu.

Marja Hertzberżanka.

Wolna szkoła.

W dzisiejszej epoce przyśpieszonego krystalizowania się ruchów społecznych i politycznych, prądów idejowych, reakcja broni na wszystkich polach każdego posterunku, którego utrata mogłaby przyśpieszyć zwycięstwo młodych, nowych dążeń.

Stara Polska znowu chce zdusić rwącą się do szerokiego do wolnego życia Młodą Polskę.

W walce tej, która się obecnie w całej pełni rozwija we wszystkich dziedzinach życia—od najbardziej zasadniczych, aż do drobiazgów codziennych stosunków niemal — w walce tej szkoła, jako kuźnica przyszłości narodowej, musi odgrywać rolę wielką.

Znaczenie walki o szkołę, jaką obecnie zmuszeni jesteśmy staczać, potęguje jeszcze ten epokowy fakt, że zakładamy fundamenty pod wielki gmach nowego zupełnie szkolnictwa narodowego. W poczuciu nadzwyczajnej odpowiedzialności, która ciąży na nas, jako na pokoleniu budowniczych tego gmachu, w poczuciu wysokiego posłannictwa, jakie na nas wkłada historyczny bieg wypadków, w świadomości celów naszych, stajemy na strażnicy wolnej szkoły.

Wolna szkoła — to przedewszystkim świątynia wolnej, niczym niekrępowanej myśli. Wolna szkoła— to instytucja społeczna, mająca służyć wszystkim bez

względu na ich stanowisko, na ich wierzenia religijne, na ich przekonania polityczne.

Ponieważ ci młodzi i najmłodsi spółobywatele nasi, którzy wstępują do szkoły, nie mają zazwyczaj ani własnego stanowiska, ani własnych świadomych wierzeń religijnych, ani tym bardziej własnych przekonań politycznych, przeto wolna szkoła ma za zadanie — w najgorszym razie—uwalnianie dziecka od przesądów, narzuconych mu z góry i przyniesionych z domu, przesądów i nałogów myślowych, które by stały na zawadzie jego normalnemu rozwojowi umysłowemu i moralnemu.

My wszyscy, ostatni Mohikanie szkoły rosyjskiej, dzisiaj szczęśliwie pochowanej, wiemy doskonale, jaką rolę wychowawczą odegrała w tej szkole nauka religji katolickiej. Ona się odbywała po polsku, wykładaną była przez polskich księży prefektów. Nic więc jej zarzucić nie można z t. zw. „narodowego“ punktu widzenia. My, którzy marnowaliśmy nasze najlepsze lata w szkole „wczorajszej“, mieliśmy dosyć sposobności, aby się naocznie i dowodnie przekonać, że „narodowa“ nauka religji doskonale pasowała do całego systemu szkolnictwa rosyjskiego. O ile szkoła rosyjska była rozsadniczką ciemnoty, areną popisową barbarzyństwa umysłowego, publicznym przedsiębiorstwem niszczenia w zarodku wolnej, krytycznej myśli, środowiskiem deprawacji moralnej, o tyle w tym systemacie łamania kołem młodych dusz i młodych umysłów, katedra religji katolickiej była niezbędną częścią składową, która też godnie i wiernie spełniała swoje funkcje.

Z punktu widzenia *wychowawczego* nauczanie religji w szkole może mieć skutki tylko opłakane. Znajduje się ona w sprzeczności ze wszystkiemi naukami, wykładanemi w szkole, które każą przedewszystkim *myśleć*. Wykład dogmatów wiary, czyli t. zw. katechizm,

myślenie zupełnie wyklucza, czyni z dziecka papugę, powtarzającą niezrozumiałe wyrazy, niszczy lub przynajmniej osłabia to wyrobienie myślowe, jakie daje chociażby nauka rachunków. Historja kościoła jest traktowaną w sposób, który urąga prawdzie i nauce. Jeżeli wyrzuciliśmy ze wstrętem podręczniki Iłowajskiego, to z równym wstrętem należy wyrzucić używane dotychczas podręczniki historji kościoła.

Zabijając myśl samodzielną, wykładanie dogmatów wiary uczy kłamstwa. Tak! uczy najgorszego gatunku kłamstwa: z obawy przed władzą szkolną każe częstokroć uczniowi wbrew własnym przekonaniom, wbrew najprostszym zasadom logiki odpowiadać na pytania księdza—prefekta tak tylko jak „stoi“ w katechizmie. Związana zwykle z obowiązkową nauką religji przymusowa spowiedź, spowiedź pod groźbą nieraz wydalenia ze szkoły, jest dzikiem gwałceniem przekonań, pedagogiczną zbrodnią.

Społecznie obowiązkowa nauka religji jest szkodliwą: podkreśla różnice wyznaniowe, zaostrza antagonizmy, podsyca nienawiść wyznaniową tam, gdzie ona istnieje, zamiast ją łagodzić i plenić.

Te wszystkie bardzo poważne i — jak dla nas — decydujące względy każą nam się domagać zupełnego wyrugowania ze szkoły nauki religji.

Zdajemy sobie znakomicie sprawę z tego, że wprowadzenie w życie naszego postulatu spotka się z zaciekłym oporem ze strony sfer reakcyjnych, które dzisiaj—niestety—panoszą się w szkolnictwie. Narodowa demokracja, jako stronnictwo szlachty i kleru, szukające oparcia w konserwatywnym bogatym włościaństwie, z natury rzeczy stoi na straży „tradycji katolickich“ i narodowego kościoła“. Jako partja demagogiczna podsyca w masach ludowych ślepe przywiązanie do kościoła i fanatyzm religijny. Jako partja ekskluzywi-

styczna i szowinistyczna podtrzymuje i karmi odpowiednią agitacją antagonizmy wyznaniowe. Dla celów politycznych partji usiłuje za pośrednictwem księży opanować szkołę. Przez szerzenie ciemnoty i fanatyzmu, chrześcjańskiej „pokory“ i wiary w Rzym chce uczynić ze szkoły tresurę mózgownic, które by potym były podatnym gruntem dla ideologji demokratyczno-narodowej. Przywódcy stronnictwa doskonale rozumieją, że nauka religji w szkole jest odtrutką na prawdziwą oświatę, mają na tyle „oleju“ w głowie aby ocenić należycie brednie katechizmowe, a pomimo to, powiem raczej, właśnie dla tego gotowi są wiele łożyć na utrzymanie *status quo ante.* Wiemy przecież, że w kołach wpływowych tego stronnictwa znajdują się ludzie przekonaniowo bezwyznaniowi, że liczą one jednostki wyznania mojżeszowego, których chyba o przywiązanie do katolicyzmu posądzać nie będziemy, a które umieją dziwnie połączyć swoją przynależność do tej partji z jej zasadniczym i taktycznym antysemityzmem.

W obronie szkoły wyznaniowej walczą naturalnie grupy ultra-antysemickie i „realna polityka“.

Dla politycznych celów reakcji zjednoczonej szkoła ma być oddana na pastwę klerykalizmu.

W epoce kiedy Francja dokonywa wiekopomnego dzieła oddzielenia kościoła od państwa i bezwględnej sekularyzacji szkoły, w Prusiech i w Polsce, tam junkierska hakata, tu narodowa-demokracja, tam osławiony „Drei Klassen Parlament“, tu demagogiczne stronnictwo, w zaraniu dwudziestego stulecia, w momencie wielkich przełomów dziejowych usiłują zakuć wolną szkołę w kajdany wyznaniowości.

Dla tego naszym obowiązkiem publicystycznym i obywatelskim jest uroczyste ostrzeżenie społeczeństwa przed machinacjami wrogów postępu i oświaty.

Dla tego naszym obowiązkiem jest jasne postawienie kwestji:

Jak wrota szkoły winny być zamknięte dla agitacji politycznej, tak samo winny być zamknięte dla propagandy religijnej.

Zygmunt Nagórski.

W sprawie planów szkolnych.

Chciałabym w paru słowach zwrócić uwagę na jedną z bardzo ważnych—moim zdaniem—przyczyn dzisiejszego znużenia i niechętnego odnoszenia się młodzieży do nauki i zajęć szkolnych, tymbardziej, że z przyczyny, którą mam na myśli wszyscy sobie zdajemy sprawę doskonale, a w praktyce mało, lub wcale o niej nie myślimy.

Pominę z umysłu całą, jak wszyscy zresztą to dobrze wiemy, wielce wadliwą i nieudatną stronę dydaktyczno-metodyczną dzisiejszego nauczania, albowiem po pierwsze sprawy tej w krótkich słowach wyczerpać nie podobna, powtóre zaś każdy przedmiot, albo chociaż dział nauk wymagałby zupełnie fachowego omówienia przez specjalistów różnego typu i pomówię tylko o strasznej jednostajności, jak również i bezwzględności planu rozlicznych nauk, wykładanych w szkole.

Zastrzegam się raz jeszcze, że mam zamiar traktować tę sprawę z czysto praktycznego stanowiska, a głównym celem słów moich jest podać parę środków, znacznie ułatwiających szkole ułożenie racjonalnego i logicznego planu lekcji.

Przedewszystkim więc przy układaniu planu nauk należy baczną zwrócić uwagę na to, aby przedmioty,

wyczerpujące więcej władze umysłowe ucznia, lub uczennicy, były stanowczo wykładane w godzinach rannych, żeby lekcje języków, jako więcej pamięciowe, nie następowały bezpośrednio po sobie, a były przeplatane wykładem rzeczy zajmujących, barwnych, jako to: pogadanek przyrodniczych, w klasach wyższych historji i t. d.

Wiem, że to, co piszę, nie jest żadną nowością, że powtarzaliśmy i powtarzamy to niejednokrotnie, a dlaczego tak mało myślimy o zastosowaniu tego w praktyce? Zresztą uwaga ta daje się zastosować do tysiącznych innych kwestji, bo, niestety, przysłowiowym niejako już się stało zdanie, że praktyka z teorją rzadko kiedy chadzają w zgodzie. Niema człowieka, któryby nie popełniał systematycznie w wychowaniu swoich lub cudzych dzieci w życiu codziennym tysiącznych błędów, będących w rażącej wprost sprzeczności z jego wiadomościami z higjeny, pedagogiki lub jakiejkolwiek innej dziedziny nauk.

O to też właśnie chodzić nam wielce powinno, aby szkoła przynajmniej, jako instytucja specjalna—ogniskowała w sobie promienie wszystkich najnowszych postulatów higjenicznych i pedagogicznych i stała czujnie na straży rozlicznych świeżo powstałych teorji, bacząc gorliwie, aby nie stały się literą martwą, znaną tylko na papierze, lecz weszły jaknajprędzej i jaknajszerzej w krew i życie, nabrały kształtu, barwy, wyrazu i siły i stały się dobremi i pożytecznemi przyzwyczajeniami ogółu.

Sprawy szkolne nie są bynajmniej dla mnie tajemnicą. Dotykałam się ich dość zbliska przez lat kilka, wiem więc, ile wysiłków i pracy, ile prześlęczonych nocy kosztuje administrację szkolną ułożenie takiego planu, któryby wszystkie trudności praktyczne rozwiązywał, t. j. wszystkich zadawalniał, wszystkich z sobą

godził, gdyż jedni i ci sami nauczyciele wykładają po większej części w kilku zakładach, a każdy z nich chciałby mieć jaknajwygodniejszy rozkład lekcji.

Tutaj przychodzi właśnie stosowna chwila do wytknięcia kilku przyczyn, utrudniających bardzo podług mnie racjonalne ułożenie planu lekcji. Samo usunięcie tych przyczyn stałoby się właśnie środkami, czyli sposobami, ułatwiającemi to trudne dzisiaj zadanie, o czym wspomniałam powyżej.

Jako powód pierwszy przytoczę, ten nieszczęsny, a tak bardzo rozpowszechniony u nas „pęd owczy“, który uważać wprost należy za plagę społeczną, tak w dużych, jak i w małych rzeczach, a który skłania nas do czepiania się rękami i nogami modnych nauczycieli i nauczycielek, (nie zapominajmy nigdy, że bardzo modnemi bywają tylko ludzie pospolici, łaskawiej mówiąc—przeciętni). Szczęśliwi ci wybrańcy losu stają się bardzo często takiemi ot tak sobie poprostu z łaski na uciechę, nie wiadomo dla czego, bo faktycznie nic za niemi nie przemawia, są przeciążeni pracą, prędko więc zaczynają wykład traktować po macoszemu, (pamiętajmy znów o tym, że zbytnie powodzenie zawsze ludzi psuje) gdy tymczasem koledzy ich mniej szczęśliwi, a może lepiej uzdolnieni, przymierają głodem.

Drugą przyczyną konsekwentnie wypływającą z pierwszej jest unikanie, a co za tym idzie niedocenianie i krzywdzenie młodych sił nauczycielskich. Biada tym, którzy nie mają stosunków, protekcji, pleców niczyich za sobą, którzy są „cichego i pokornego“ serca i nie umieją wiele mówić o sobie. Biada i tym, którzy nie posiadają odpowiedniej układności, nie są wyćwiczeni w sztuce dworskiego pochlebstwa, lub którzy odznaczają się wybitniejszą indywidualnością i mają silne, wyrobione przekonania. A zdawałoby się jed-

nakże, że gdzie, jak gdzie, ale w szkole siła charakteru i przekonań wysoce ceniona być powinna, bo tylko nią obdarowane jednostki mogą wywierać wogóle wpływ na innych, więc i na młodzież. Aby móc skutecznie wychowywa, trzeba być przedewszystkim samemu człowiekiem.

Czyż nie należałoby już raz nareszcie zrezygnować z berła władzy samowładczej przełożonym szkół naszych i rozdzielić ją między ciało pedagogiczne; dłużej ślepego posłuszeństwa pod pretekstem swej przewagi umysłowej i moralnej żądać nawet nie podobna i od tych setnych zastępów młodzieży.

Ażeby uniknąć zabójczej wprost atmosfery mody, rutyny i jednostajności w szkole, nie dosyć jest pomyśleć, o harmonji między poszczególnemi przedmiotami w planie szkolnym, na co zwrócenie uwagi jest głównym celem niniejszego; najumiejętniejsze ułożenie planu nie wyczerpie w żadnym razie jeszcze kwestji, dopóki dzieci nasze będą siedziały w szkole po 7, 6, choćby i po 5 godzin tylko, bez odpowiedniego urozmaicenia, bez żadnej rozrywki, bez zabawy poprostu. Dziesięciominutowe przerwy między godzinami, półgodzinna długa pauza o 12-stej, bynajmniej nie są wystarczające dla odpoczynku. My—pedagodzy—powinniśmy posiadać sztukę nietylko nauczania młodzieży, lecz i zabawiania jej, zainteresowania przeróżnemi figlami, grami, sportami i t. d. Powinniśmi mieć świeżość umysłu, pewnego rodzaju przystępność, budzącą zaufanie, łatwość w obcowaniu, humor i pomysłowość, czego przy dzisiejszym systemie szkolnym w żaden sposób mieć nie możemy. Stajemy się machinami narówni z młodzieżą, lub więcej od niej.

O ile można, należy zmniejszyć balast pamięciowy poszczególnych nauk, co pozwoli znacznie zredukować wykładową ilość godzin, strzec się, jak ognia, przecią-

żenia, przeładowania szczegółami, które raczej zaciemniają, niż rozjaśniają tło główne nauki, uszczuplić obowiązkowość kilku języków, wykładanych w szkole, zwłaszcza dla uczniów mniej uzdolnionych do lingwistyki, wprowadzić gry wspólne, sporty, gimnastykę, spacery, wycieczki obowiązujące, kasując natomiast wiele obowiązkowych dotychczas, lecz bezpożytecznych w szkole przedmiotów, szczególniej przy niewłaściwym sposobie ich traktowania.

Wracając raz jeszcze do sprawy planu nauk w szkole, powiem, że o wiele łatwiej byłoby rozstrzygnąć wielorakie trudności ułożenia go, gdyby ciało pedagogiczne więcej komunikowało, znało i porozumiewało się ze sobą i więcej po koleżeńsku traktowało się wzajemnie, jako też i przyjmowało szczerszy, pełniejszy udział w sprawach szkolnych; to zaś możliwe jest wtedy tylko, gdy nauczyciele nie będą wykładać w dziesięciu na raz zakładach, dając w każdym po parę godzin, gdy natomiast skoncentrują swą działalność w jednej, najwyżej dwuch szkołach. Takiego skoncentrowania nie doczekamy się, dopóki przełożony lub przełożona pozostaną wyłącznemi kierownikami szkół — nauczyciele przeważnie dla tego biorą lekcje w wielu zakładach, by nie stać się zbyt zależnemi od właścicieli jednej jakiej szkoły. I na to więc znajdzie się sposób, gdy kierownikiem szkoły będzie nie przełożony, lecz rada pedagogiczna.

R. S.

Wczoraj i jutro w wychowaniu.

(słów kilka).

Kiedy gore świat cierpieniem,
Kiedy wzbiera czynu fala,
On się kładzie sam kamieniem
Na ruch ludzki nie pozwala.
Chce zawrócić w stare łoże,
Nowe fale—rzeki boże.

J. Słowacki.

Chciano nam wydrzeć wspomnienie przeszłości i oto staliśmy się narodem, czczącym przedewszystkim przeszłość. Nigdzie w Europie kult przeszłości nie rozwinął się silniej, nie wzrósł tak głęboko w dusze, nie zawładnął tak wszechwładnie myślą i sercami.

Ci, którym żyć kazano, pozbawiwszy ich swobody—zwątpieli i smutni, w żalne, ciemne dnie nie szukali wschodzącego nowego światła, świtu lepszego jutra — lecz przed oczyma dzieci swoich przystrajali przeszłość w złocistą aureolę cnót, bohaterstwa, miłości, szczęścia, swobody; ku przeszłości tęskne zwracając spojrzenie, opromieniali tę przeszłość pogrzebioną tak jasno, że sztuczne światło zaćmiewało świt jutra. Zamiast witać młodzież okrzykiem: „Kochajcie jutro! Jutro musi być lepsze! Winniście przeróść ojców waszych!“ wstrzymywano lot młodzieńczy nawoływaniem wstecz-

nym: „Kochajcie przeszłość! Dawniej lepiej było! Naśladujcie dziadów waszych!“ Zamiast wychowywać twórców jutra, usiłowano wychować czcicieli przeszłości. I oto kult przeszłości stał się krzywdą młodego pokolenia, winą wobec przyszłości.

„Umiłowanie“ przeszłości zwykło się u nas poczytywać za obowiązek patryjotyczny, dowód uczuć „narodowych“. Patryjotyzm utożsamiono z kultem przeszłości. Beznadziejnie smutnych ludzi to uczucie: nie mają nic przed sobą, w sobie—patrzą wstecz, za siebie. Smutni i biedni! stają się jednak winni, gdy uczucie swoje starają się narzucić młodzieży, która chce patrzeć przed siebie, marzyć i kochać przyszłość. Czyż ojczyzna to przeszłość tylko? Próżno chcecie wydrzeć tu młodzieży tę żywą ojczyznę, ojczyznę dnia dzisiejszego, której cząstkę każdy z nich stanowi, tę ojczyznę lat nadchodzących, której oni będą twórcami! Po cóż budzić jakieś bezcelowe tęsknoty za tym, co wrócić nie może, czego wrócić nie chcemy? Czyż nie stokroć cenniejsze byłoby (nawet dla sprawy „narodowej“) przyzwyczajanie młodzieży do liczenia się z przyszłością, z jutrem?

Skończmy raz z przesądnym wielbieniem przeszłości, nie apoteozujmy jej kłamliwie, jako epoki miłości, sprawiedliwości i swobody powszechnej—bo ci, co rozumieją te kłamstwa, równie łatwo wpadają w drugą ostateczność: przeklinają i potępiają przeszłość. Tu nie powinno, nie może być mowy o wielbieniu lub potępianiu przeszłości, powinna stanąć przed oczyma młodego pokolenia tym, czym była: koniecznością dziejową, stopniem w kolejnym rozwoju, w ciągłym dążeniu człowieka do osiągnięcia ideału. Było koniecznością dziejową, bo musiało być „wczoraj“, by przyszło „dziś“

i torowało drogę „jutru“. Śmiało wykażmy, że dzień dzisiejszy bliższym jest urzeczywistnienia ideałów ludzkich, niż był nim dzień wczorajszy, a wykazując stopniowy rozwój świata—gruntujmy wiarę, pewność lepszego jutra.

Młodzież musi znać „wczoraj“, aby rozumiała „dziś“, ale czcić powinna nie „przeszłość“, lecz bohaterskie objawy myśli i uczuć ludzkich, które pchały świat naprzód: pamiętając, że każdy z nich był swojego czasu wyrazem idei — jutra lepszego. Usiłowaniem wychowawcy powinno być, aby młodzież żyła życiem własnym; kochała, pragnęła osiągnąć nie bezpowrotnie minione wczoraj—ale jasne—świetne jutro, w które idzie.

Chcąc wyrobić kult dla „przodków“ niejednokrotnie usiłują wykazać młodzieży jej małość, nieudolność, ukorzyć jej czoło, zgiąć kolana przed „wielkiemi ojcami“. Zamiast budzić, krzepić wiarę w siły własne, wykazać potęgę duszy ludzkiej, zdolnej do wiecznego postępu, rozwoju, doskonalenia; zamiast tchnąć, podtrzymywać w duszach młodocianych tę wiarę — zdobycze przodków uważamy za maximum osiągalnego, to, czego mimo wysiłków i pracy nie osiągnęło minione pokolenie, uważamy za niezdobyte, nieziszczone, zamiast traktować te usiłowanie jako pozostawianie drogi zwycięzkiemu jutru). Wolimy przekonywać młodzież o absolutnej konieczności codziennych krzywd, niesprawiedliwości i złego, niż wychowywać ją w poczuciu konieczności, zwalczania tego zła, którego minione pokolenia zwalczyć nie zdołały.

Kult przeszłości pociągnął za sobą niechęć do wszystkiego, co nowe, wszystkiego co jest „postępem“.

Co niema cech minionych dni, czasu przeszłego — to zguba, to wróg.

W imię więc obowiązków „narodowych“ szkoła karmi młodzież przeszłością przedewszystkim. Olbrzymi procent godzin szkolnych poświęcono przeszłości: martwym językom, historji; dzień dzisiejszy, jutro— szkoła ignoruje zupełnie, przed oczy młodzieży nie stawia się nigdy marzeń o przyszłości, nie wkazuje się zdobyczy dni ostatnich, które dla nich są jeszcze marzeniem, przyszłością (np. zapoznawanie z nowożytnemi ustrojami społecznemi, życiem społecznym i t. d.), nawet estetycznych i naukowych prądów dnia dzisiejszego szkoła unika stale.

W czasach, gdy zakwestjonowano tyle starych prawd, gdy codzień jakiś przewrót w myśleniu czuć się daje, gdy wiedza na miejsce dawnych dogmatów wznosi nowe hipotezy, których sprawdzanie, rozwinięcie pozostanie w udziale może następnym pokoleniom. Nam ludziom, wychowanym na dogmatach, zdaje się, że nauka straciłaby na powadze, gdyby wyników jej nie przedstawić jako niezbitych pewników. Wolimy podawać uczniom jako pewniki zakwestjonowane lub obalone już poglądy, niż wspominać o nowych powstających dopiero hipotezach.

Ponieważ w życiu minionych pokoleń ślepa wiara, dogmatyzm okazały się nieraz zwycięską potęgą (nie zastanawiamy się jak często okrutną, niszczącą potęgą)—lękamy się, że brak dogmatu, doprowadzający do rozmyślań, wahań, „utraty gruntu pod nogami“ może dać złe rezultaty. Lękamy się „dla młodych, słabych“ umysłów samodzielnej myśli i badań, jak dawniej bano się dla słabych ciał słońca i powietrza. Dziś higjena w promieniach słonecznych szuka sił dla organizmu ludzkiego i pedagogika rozumie,—że w promieniach rozwijających się myśli umysł wzmacnia się,

hartuje, rośnie. Po co wprowadzać dogmatyzm do nauczania, kiedy wiedza go niema? Niech dziecko samodzielnie (z naszą pomocą) bada, poznaje, wątpi, szuka prawdy. Na dogmatach wyćwiczony umysł przy pierwszym zwątpieniu upada, lub zdobytą wiedzę uważając za dogmat, niedostępnym się staje dla wszelkiego postępu.

Starannie chronimy młodzież przed postępem, poznawaniem ducha czasu, bo „ideje dnia dzisiejszego są czymś niedokonanym, „nieskończonym“,—to niepewne prawdy, wczorajsze zaś ideały, chociaż niepewne lub błędne—mają tę wartość, że były błędem naszych ojców,—że myląc się tak „*żyli przecież*“. Ale czy są jakie kwestje rozwiązane, skończone? Czy te błędy, które *może* nowe ideje zawierają—żyć by nie pozwoliły? Czy macie prawo, wiedząc, że grunt pod nogami waszemi niepewny, idący w rozsypkę, wprowadzać naszą młodzież, i ostrzegając przed niebezpieczeństwem, pozwalać, by młodzież stawiała na nim kroki, jakby na pewnej epoce?

Utarło się mniemanie, że, zbliżając się do młodzieży, trzeba bodaj przyodziewać maskę konserwatyzmu (robią to nawet „postępowi nauczyciele). Raczej ci, co ducha chwili nie rozumieją, (ku jutru nie dążą) do dzieła wychowywania dostępu mieć nie powinni.

Światopogląd młodzieży tworzyć się musi z bardziej nowoczesnego materjału, musi harmonizować z duchem czasu, w jakim ona żyć będzie; nie chodzi tu o dogmat raz zdobyty i pozostający na całe życie, lecz o zdolność samodzielnego stworzenia własnego światopoglądu, przekształcenia go, doskonalenia.

Młodzież garnie się do tego, co nowe, co młode, to ją nęci—to naturalne. To nowe wyrosło jako ko-

nieczność z gruntu przeszłości, z tego samego, z którego ona wyrosła. Minione prądy nie są *jej* prawdami, przeżyte ideały nie są *jej* ideałami, są tylko kamieniem z których zbuduje gmach przyszłości; niech nie będą kamieniami, które zawalają im drogę! Grunt starych pewników chwieje się pod nogami młodzieży, ona nietylko rozumie ducha czasu, ale nim żyje, bo w niej samej tkwi część przyszłości. Gdy zamknąć chcecie jej życie w ramach przeszłości, zrywa się do walki z wami i zaczyna nienawidzieć przeszłość jako tyrana. Młodzież pragnie nowin, żąda nowości—to żądza duszy, która chce rozwijać się i żyć, i do tego ma święte prawo.

Dajmy umrzeć starym bogom, nie usiłujmy próżno wskrzeszać zmarłych, bo z martwych nie powstaną, śpieszmy z pomocą młodym, do życia powstającym, karmiąc je tym, co ma przyjść.

St. Sempołowska.

Ze zjazdu nauczycieli niemieckich w Monachjum.

Dwie sprawy głównie zatrudniały zgromadzonych na zjeździe monachijskim nauczycieli: kwestja szkół symultannych i sprawa nauczycielek. Bliższe wniknięcie w stan każdej z tych spraw rozwiewa u nas dość powszechne złudzenie, że kraje Europy Zachodniej wogóle, w szczególności zaś Niemcy, są w porównaniu z naszą nieszczęsną krainą ojczyzną postępu i wolnej myśli. Tak samo jak u nas, a może więcej niż u nas żywioły postępowe ciężką staczać muszą tam walkę o każdy krok naprzód, podczas gdy reakcja usiłuje nie bez rezultatu cofać kulturę wstecz, wskrzeszać wczorajsze hasła i przedwczorajsze kierunki.

Jakkolwiek Niemcy na punkcie rozwoju szkolnictwa znacznie nas wyprzedziły, co w rezultacie nie jest wcale dziwnym u narodu bogatego, wolnego, zjednoczonego i licznego, to pod względem pojęć, poglądów i dążeń są one dziś może w najwyższym stopniu krajem skostniałym w rutynie, Chinami Europy. Stopień rozwoju osiągnęły znacznie wyższy niż my, lecz dążność rozwojowa bardzo u nich osłabła.

Najprzód co do szkół symultannych. I nazwa

i rzecz sama powstała w czasie tak zwanej walki kulturnej, walki państwa niemieckiego o złamanie przewagi kościoła. Różniły się one tym od dawniejszych, że nie miały wyznaniowego charakteru, były przeznaczone dla dzieci wszelkich wyznań bez różnicy. Zresztą nauka religji nie była z nich zasadniczo wykluczoną. Duchowieństwo, zwłaszcza duchowieństwo katolickie zawzięcie zwalczało owe „potworne“ jak się wyrażano szkoły, propagując jako dogmat pedagogiczny, że każde dziecko powinno być kształcone wedle religijnego światopoglądu swego wyznania, uważając za występek przeciw zasadom pedagogicznym, jeśli protestantowi, a co gorsza żydowi powierzano nauczanie katolickich dzieci. W polskich pismach zaboru pruskiego pełno było skarg i narzekań na te nienormalne stosunki, obliczeń ilu nauczycieli katolików naucza w szkole, do której uczęszczają katolickie dzieci i t. p.

Nie należy bynajmniej rozumieć, że chodziło tu o polskich nauczycieli dla polskich dzieci. Z tych *mrzonek*, dawno się już wyleczyło społeczeństwo polskie pruskiego zaboru, przyzwyczaiwszy się oddawna do tego, że nauczycieli Polaków, tak samo jak lekcji polskiego języka wcale w szkołach niema.

Wraz z kapitulacją rządu wobec kościoła, zaczęły się dla klerykalizmu w Niemczech coraz lepsze czasy. Stronnictwo katolickie — centrum urosło w potęgę, a sprzymierzywszy się z konserwatystami protestanckiemi dzielnie wspierało wszelkie reakcyjne zakusy rządu. Z ery walki kulturnej pozostały tylko dwie pamiątki, z któremi do tej pory klerykalizm uporać się nie mógł: zakaz wprowadzenia klasztorów, specjalnie Jezuitów, i resztka dawniejszych szkół symultannych. Zniesienie zakazu wprowadzenia Jezuitów zostało już parokrotnie przez parlament uchwalone, i tylko veto Rady Związkowej do tej pory Niemcy od Jezuitów

uchroniło. Obecnie przyszła kolej na szkoły symultanne. W myśl reakcyjnych stronnictw w sejmie pruskim zwyciężyła szkoła wyznaniowa wbrew opinji ogółu rzeczoznawców czyli nauczycieli. Za szkołą symultanną wypowiadali się liberali posiadający głównie poparcie w gminach miejskich. Sprawa dla Prus już rozstrzygnięta, jest jeszcze aktualną dla Bawarji, głównego gniazda klerykalizmu w Niemczech.

Nauczyciele bawarscy długo wahali się z przystąpieniem do ogólno niemieckiego związku nauczycielskiego, gdyż ich straszono, że związek ten dąży do wytępienia ze szczętem wiary w Boga. Gdy wreszcie połączenie bawarskiego związku z niemieckim nastąpiło, pewna część nauczycieli oderwała się i utworzyła „katolickie stowarzyszenie nauczycieli“. Przemówienie bawarskiego ministra oświaty na powitanie zjazdu tchnęło również nawskroś klerykalnym duchem. Konstatuje on głęboki wstręt ludu bawarskiego do szkół symultannych, widzi w nim objaw zdrowego uczucia religijnego. Ponieważ zaś „uczucie religijne jest najsilniejszą podporą państwa“, obowiązkiem korony jest popierać je zwłaszcza wobec prądów najnowszych czasów. Skarżył się minister na miasto Monachjum, które postanowiło założyć sześć szkół symultannych, prócz dwuch już istniejących.

Przy najbliższych wyborach do sejmu bawarskiego hasłem wyborczym ma być szkoła wyznaniowa.

Widzimy więc, że w ojczyźnie filozofów i myślicieli dzisiaj obskurantyzm święci tryumfy.

Protesty świata nauczycielskiego zupełnie temu nie zapobiegną. Zresztą jakkolwiek zgromadzeni w Monachjum nauczyciele często i z naciskiem powtarzali hasła postępu, daremnie szukalibyśmy w ich przemówieniach gorących akcentów szczerych bojowników wolności. Ich postępowość jest dość ciasna i jedno-

stronna, jest już tylko w pewnej mierze rutyną, tradycją, której samodzielnie rozwinąć i ożywić nie umieją. Jest to spuścizna po walce kulturnej i nic więcej. Oto co mówi naprzykład profesor Teobald Ziegler ze Strasburga: stwierdziwszy, że uchwała sejmu pruskiego jest klęską dla umysłowego postępu narodu i dla jego jedności, skarży się na niedostateczne uwzględnianie zdania nauczycieli, którzy „trzymając się zdala od politycznego radykalizmu stanowili zawsze żywioł zachowawczy, podporę państwa i dążyli do utrzymania szkoły w ręku rządu, broniąc jej przed obcemi wpływami, bądź z Rzymu bądź z Wittenbergji biorącemi początek“. Chodzi tu więc wyraźnie o walkę państwa z kościołem a bynajmniej nie o wolność sumienia, wolność myśli, wolność nauki. Przypomnijmy sobie jednak, że przy centralistycznym systemie wychowania publicznego w Niemczech większość nauczycieli są to urzędnicy państwowi przez rząd mianowani i opłacani.

Więcej jeszcze charakterystycznych cech przedstawiała dyskusja o nauczycielkach.

I tu znowu na wstępie zaznaczyć muszę, że właśnie w dziedzinie wychowania publicznego—upośledzenie kobiety w Niemczech jaskrawiej się rysuje niż gdziekolwiek. Wydatki skarbu na wychowanie dziewcząt są poprostu minimalne. Podczas gdy nieomal wszyscy chłopcy kształcą się w szkołach rządowych, gdyż ich taniość i obfitość czyni całkiem zbytecznym zakładanie szkół prywatnych, dla dziewcząt istnieją nieomal wyłącznie prywatne zakłady naukowe.

Szkoły początkowe, ludowe są—jak wszędzie, przeważnie mieszane, tu jednak zastosowanie sił pedagogicznych żeńskich doprowadzone jest do minimum. Liczba nauczycielek ludowych jest w Niemczech mniejszą niż w innych epropejskich krajach, nie mówiąc już o Stanach Zjednoczonych, gdzie szkolnictwo ludowe

przeważnie w kobiecych spoczywa rękach. Mówiąc nawiasem do pewnego stopnia tłumaczy się to może okolicznością, że w Niemczech na punkcie szkolnictwa system oszczędnościowy mniej jest stosowany, a praca kobieca głównie tam wypiera męską, gdzie jest popyt na tanie siły robocze. Nie jest to w każdym razie jedynym wyjaśnieniem; więcej tu przypisać trzeba tej samej niechęci dla emancypacji kobiet, którą im do tej pory tysiącami zastrzeżeń utrudnia dostęp do niemieckich uniwersytetów, podczas gdy bratnia Austrja większość ograniczeń już dość dawno zniosła.

Niemieckie nauczycielki pod wodzą panny Heleny Lange walczą energicznie o swoje prawa z bardzo małym jednak rezultatem. Co prawda nie można im też przyznać, aby obrały najwłaściwszą drogę i najwłaściwszy punkt wyjścia. Domagają się one mianowicie powierzenia wychowania dziewcząt wyłącznie kobiecym rękom, a mianowania w ludowych szkołach mieszanych odpowiedniej ilości żeńskich sił nauczycielskich.

Pierwsze z tych wymagań uzasadniane twierdzeniem, że tylko kobieta dziewczęcą duszę zrozumieć i nią pokierować może, jest wyrazem pewnego już trochę przestarzałego kobiecego separatyzmu, któremu szczerze postępowe kierunki pedagogiczne popierające z zasady koedukację przyklasnąć nie mogą. Niewątpliwie, niewłaściwym byłoby powierzanie wychowania dziewcząt wyłącznie mężczyznom, ale usuwanie ich całkowicie od nauczania w szkołach żeńskich prowadziłoby do takiego specjalizowania kobiecej nauki, kobiecych umysłów, a także sztucznego pielęgnowania i utrzymywania mniemanych cech kobiecości, które się z wymaganiami spółczesnego życia zupełnie pogodzić nie da. Interes wychowawczy był tu też może zbyt przejrzystą pokrywką interesu ekonomicznego, konku-

rencji zarobkowej i dla tego kobiety utrudniły sobie obronę swej tezy. Gdyby były trochę śmielsze, trochę bardziej radykalne i zarazem szczere, mogłyby stanąć na pewniejszym gruncie. Zamiast ochrony specyficznych właściwości kobiecych, powinnyby raczej domagać się równomierności i równorzędności wpływu męskiego i żeńskiego na wychowanie wogóle, domagać się i szkół mieszanych i mieszanego personelu nauczycielskiego nietylko dla szkoły ludowej lecz dla szkoły średniej ogólno-kształcącej. Dziś już istnieje w Niemczech dość dużo kobiet, które, przecisnąwszy się przez gęstą siatkę utrudnień i zastrzeżeń, studja uniwersyteckie pokończyły i narówni z kolegami mężczyznami zdolne są spełniać swe nauczycielskie obowiązki. W pewnym zaś względzie udział ich w wychowaniu szkolnym właśnie w Niemczech mógłby się okazać bardzo zbawiennym, mianowicie wpłynąłby może na złagodzenie tego kulturalnego systemu postępowania z uczuciami, który stanowi plamę szkolnictwa niemieckiego.

Nietylko w szkole ludowej lecz i w średniej bicie i policzkowanie uczniów jest tam rzeczą powszednią, a sumienie pedagogiczne nauczycieli na żadnym jeszcze zjeździe nie odezwało się z żądaniem usunięcia kary cielesnej ze szkoły. Może też właśnie dla tego, że w obyczajach szkolnych niemieckich bicie tak ściśle zrosło się z nauczaniem, istnieje tam tak mało uznania dla kobiecych zdolności pedagogicznych. W parze z brutalnością idzie zwykle innego rodzaju zwyrodnienie i zwierzęcość. Niezbyt rzadkie są też fakty nadużyć moralnych nauczycieli szkół ludowych względem uczennic.

Oto jeszcze jedna poważna racja, przemawiająca za szerszym zastosowaniem kobiecych sił nauczycielskich. Tych drażliwych punktów jednak kobiety nie-

mieckie nie poruszały, wolały trzymać się w sferze subtelnego sentymentalizmu, stawać w obronie odwiecznej kobiecości, której wykłady profesorskie grożą zagładą.

Jeżeli jednak ich stanowisko było słabo bronione, to jeszcze słabszemi argumentami posługiwała się strona przeciwna, a ton dyskusji od samego początku bardzo lekceważący stał się w końcu aż tak nieprzyzwoitym, że obecne na zjeździe kobiety z panną Heleną Lange na czele manifestacyjnie opuściły salę.

Główny referent, nauczyciel Laube dowodził, że nauczyciele przeważnie dość wcześnie się żenią, a żonaty nauczyciel może lepiej znać obowiązki i zadania kobiety niż niezamężna nauczycielka, mężatki zaś i tak nauczycielkami być nie mogą. Ponieważ w rodzinie wpływ kobiecy przeważa, w szkole wpływ męski przemagać musi, gdyby zaś dać w szkole ludowej równe prawa kobietom, wynikłaby stąd z czasem konieczność podporządkowywania nauczycieli dyrekcji kobiecej, czego, jako żywo i nigdy żaden Niemiec nie zniesie; giermańskie uczucia z tym się nigdy nie zgodzą.

Mniej więcej równie głębokie uwagi wypowiadali i inni mówcy. Panna Helena Lange zabierając głos w imieniu nauczycielek protestowała przeciw nielojalnemu postawieniu sprawy. Należało zaprosić jako koreferentkę nauczycielkę, by z przeciwnej strony daną kwestję oświetliła, gdyż w 10-cio minutowym przemówieniu cały szereg argumentów przytoczonych obalić niepodobna. Skonstatowała też, że główny referent, będąc stale nauczycielem męskich szkół wyłącznie, nie posiada najmniejszej kompetencji w omawianym przez siebie przdmiocie. Następnie zaprosiła obecnych na wiec nauczycielek w tej samej sprawie.

Między obecnemi była i Marja Liszniewska, która swą propagandę uświadamiania dzieci i młodzieży o ży-

ciu płciowym opłaciła utratą posady. Gdy w tym poważnym gronie postępowych profesorów pewien doktór filozofji pozwolił sobie na płaski i gruby żart pod jej adresem, a wszystkie jej koleżanki oburzone gremjalnie salę opuściły, wśród kolegów mężczyzn nie znalazł się nikt, ktoby w obronie zaczepionej wystąpił i mówcę skarcił. Ten epizod już sam przez się świadczy, jak mało w duch giermański przeniknęło poszanowanie godności ludzkiej w kobiecie, jak ciężką walkę toczyć muszą tamtejsze kobiety, jak niezbędną jest reforma wychowawcza ale zarazem, jak trudne do przeprowadzenia byłoby tam zapoczątkowanie koedukacji.

I. Moszczeńska.

Dla uczczenia jubileuszu Elizy Orzeszkowej

zamierzone jest wydanie księgi zbiorowej p. t.

„Kobieta w życiu społecznym".

Jeden z działów poświęcony tam będzie pracy kobiet na polu pedagogji i musi być oparty na obficie nagromadzonym materjale statystycznym.

W celu zbrania takowego podajemy poniżej kwestjonarjusz i najgoręcej prosimy o jaknajszersze rozpowszechnianie jego: wtedy tylko bowiem praca zamierzona godnie uczci jubilatkę, jeżeli do jej wykonania przyczyni się ogół, a przynajmniej większość nauczycielek i wychowawczyń polskich.

Odpowiedzi prosimy skierowywać pod adresem redakcji „Nowych Torów" (Górna 8, m. 6) do dnia 1 Grudnia 1906 roku.

KWESTJONARJUSZ.

1. Zawód lub stanowisko odpowiadającej: Nauczycielka domowa (przebywająca stale w domu prywatnym), wychowawczyni w szkole, nauczycielka udzielająca lekcji na godziny.

2. Gdzie wykłada: w domach prywatnych czy też w szkołach? W jakiej szkole (elementarnej czy średniej, męskiej, żeńskiej czy koedukacyjnej), jakich przedmiotów udziela? w której klasie lub klasach?

3. Ile godzin dziennie (tygodniowo) ma lekcji? ile czasu po za lekcjami poświęca na obowiązkowe zajęcia natury pedagogicznej (przygotowywanie się do wykładu, poprawianie kajetów, dozór nad dziećmi i t. p.). Czy po spełnieniu tych wszystkich zajęć ma i ile czasu dla siebie na odpoczynek, rozrywkę, kształcenie się dalsze i t. p.? Czy i o ile praca pedagogiczna wpływała lub wpływa ujemnie na zdrowie? Po ilu godzinach lekcji odczuwa zmęczenie?

4. Jakie wynagrodzenie otrzymuje za swą pracę (rocznie, miesięcznie, na godzinę). W jaki sposób i w jakich ratach płaca ta jest uiszczana (co kwartał? co miesiąc? czy ferje świąteczne i wakacje letnie są płatne? czy pojedyńcze lekcje opuszczone przez nauczycielkę bywają wytrącane?) Czy ta płaca jest jedynym utrzymaniem, czy tylko dochodem dodatkowym w obec zapewnionego utrzymania przy rodzinie? Czy z pracy swej utrzymuje tylko siebie, czy też i rodzinę? (ile osób?) Czy ma możność odłożenia czegoś na czarną godzinę? Jaki jest stosunek płacy za lekcje do wynagrodzenia nauczycieli mężczyzn, wykładających w tej samej szkole?

5. Z jakim wykształceniem ogólnym przystępowała do swego zawodu? (pensja, gimnazjum, wyższe kursa dla kobiet, uniwersytet) czy i o ile uzupełniała je już jako nauczycielka?

6. Czy obok wykształcenia ogólnego posiadała przygotowanie pedagogiczne? w jakim zakresie? w jaki sposób zdobyła je (wykład pedagogiki w uniwersytecie, seminarjum nauczycielskim, prywatne lekcje pedagogiki i pokrewnych jej przedmiotów, samokształcenie).

7. Czy i dziś pracuje nad podniesieniem własnego wykształcenia pedagogicznego? w jaki sposób?

8. Czy czyta stale pisma pedagogiczne i jakie? (polskie i obce).

9. Czy należy lub należała do kółek i stowarzyszeń, mających na celu sprawy zawodowe nauczycieli lub ułatwienie im samokształcenia?

10. Czy wiedzę swą pedagogiczną, zdobytą przez doświadczenie zawodowe i studja samodzielne, probowała rozpowszechniać? w jaki sposób (odczyty, wykłady, broszury, artykuły pedagogiczne) jakie sprawy poruszała jako najważniejsze, najbardziej palące?

11. Czy brała lub bierze udział w instytucjach kulturalnych, oświatowych, bądź to o charakterze filantropijnym, bądź społecznym? (np. opieka nad ochronami, nauka analfabetów dorosłych, czytelnie bezpłatne i t. p.). Jako autorka pedagogiczna, w jakiej formie wyraża swe pomysły? (artykuły i książki treści teoretycznej, podręczniki szkolne, książki dla dzieci, książki popularne i t. p.).

12. Jakie reformy pedagogiczne uważałaby za konieczne i pożądane: a) w dziedzinie wychowania fizycznego, moralnego i umysłowego młodzieży; b) w organizacji naszego szkolnictwa; c) w materjalnym i towarzyskim położeniu nauczycielek; d) w kształceniu ogólnym i zawodowym nauczycielek?

Uwaga. Podpis nie jest konieczny, ale z wielu względów byłby pożądany (równie jak adres).

Objaw reakcji w poglądach na znaczenie podręczników szkolnych.

(Odpowiedź p. Nałkowskiemu na krytykę gieografji szkolnej D-ra Egli[1]).

Niedalekie to jeszcze czasy, gdy groźna kwestja przeciążenia szkolnego, nie złączonego, niestety, ze zbyt dodatniemi rezultatami pracy, stanęła siłą konieczności przed oczami naszych pedagogów, domagając się rozwiązania. Chcąc znaleźć środki zaradcze, trzeba było rozpatrzyć się w przyczynach złego. Otóż za najważniejszą przyczynę przeciążenia uznano to, że uczeń zamało wynosi korzyści z wykładu klasowego, że środek ciężkości nauczania spoczywa nie na pracy klasowej, ale na pracy pozaszkolnej, domowej, na wykuwaniu z podręczników zadanych lekcji.

Jako więc główny środek zwalczenia złego uznano: przeniesienie środka ciężkości nauczania z domu i z podręcznika do szkoły, sprowadzenie do minimum zadawania lekcji do domu, a natomiast podniesienie do możliwego napięcia wspólnej pracy nauczyciela z ucz-

[1]) Patrz „Nowe Tory“ № 6, str. 567.

niami w klasie. Z kolei ruch reformy musiał się zwrócić ku tym bezpośrednim narzędziom udręczenia młodzieży szkolnej, ku podręcznikom. Uznano, że istniejące podręczniki są przeważnie za rozwlekłe, zawierają za dużo nazw i faktów, za dużo zbyt szczegółowych opisów, zbyt obszernych wyjaśnień, dowodzeń i rozumowań. Te ostatnie, t. j. wyjaśnienia, dowodzenia i rozumowania, o ile są zanadto obfite i szczegółowe, nietylko są zbyteczne, gdy praca przyczynowego powiązania faktów przeprowadza się w klasie przy współudziale uczniów, ale są nawet szkodliwe, zwłaszcza w podręcznikach dla klas niższych. Kto ma za sobą pewną dozę praktyki nauczycielskiej, ten wie dokładnie, co, mianowicie, uczeń klas niższych rozumie przez nauczenie się lekcji z podręcznika. Oto—mniej więcej dosłowne powtórzenie zadanej lekcji z pamięci. Przeto wykuwanie na pamięć wyjaśnień i rozumowań staje się zamianą pracy rozumowej na pamięciową; gdyby nawet uczenie się w ten sposób nie prowadziło do czysto mechanicznego powtarzania tekstu podręcznika, co się rzadko zdarza, to i tak byłoby ono szkodliwym, bowiem uczeń zamiast samodzielnej pracy myślowej, przyzwyczajałby się do rozumowania cudzemi słowami i myślami. Znana to jest rzecz, że, gdy dowodzenia i rozumowania prowadzone w klasie przy ścisłym udziale uczniów, niezmiernie ich interesują, to przeciwnie uczenie się tych samych wywodów z książki jest dla ucznia rzeczą zgoła niezajmującą i sprawia mu ogromne trudności.

Nieco inaczej przedstawia się ta sprawa w klasach wyższych. Tam uczeń potrafi się już do pewnego stopnia *sam* uczyć z książki. Rozumowania nie są już traktowane przez niego z czysto pamięciowej strony. Ale i w podręcznikach dla wyższych klas należy również unikać zbyt rozwlekłych rozumowań, pamię-

tając, że istnieje jeszcze dla ucznia wykład szkolny i mając na względzie kwestję przeciążenia.

Gdy się rozpowszechniły takie poglądy na znaczenie podręczników szkolnych, powstała potrzeba jaknajkrótszych, konspektowych, zwłaszcza dla klas niższych. Zadaniem takich podręczników miało być tylko przypomnienie tych wyników, t. j. uogólnień do których nauczyciel doszedł z uczniami podczas lekcji, oraz przypomnienie ważniejszych faktów i nazw. Dowodzenia i rozumowania miały być narzucane w książce tylko szkicowo, jaknajkróciej, że tak powiem, w szkielecie, aby dać uczniom tylko wątek tej pracy rozumowej, jaka już przeprowadzoną została w klasie.

Niektóre jednostki z pomiędzy nauczycieli bardziej radykalnie „rewolucyjnie" usposobione poszły dalej jeszcze w tych poglądach na sprawę przeniesienia nauki z domu i z podręcznika do szkoły. Zaczęły się rozlegać może zbyt już krańcowe hasła: precz z zadawaniem lekcji do domu, precz z podręcznikami!

Z drugiej znów strony, ponieważ rewolucji zwykle towarzyszy kontrrewolucja, więc i tym razem bardziej zrutynizowane jednostki zaczęły stawiać opór nowym poglądom. Szeregi jednak tych kontrrewolucjonistów bardzo szybko topnieją.

W tym oto szeregu niedobitków kontrrewolucji, zwolenników starego porządku, stanął mimowiednie pan W. Nałkowski. W artykule[1]), poświęconym krytyce przetłumaczonego na język polski podręcznika gieografji szkolnej d-ra Egli, pan N. wygłasza poglądy, świadczące o tym, że fale prądu, dokonywających się reform w pedagogice, nie dotarły jeszcze do Szanownego Krytyka. Pan N. nie godzi się z ideją przenie-

[1]) Artykuł o sensacyjnym tytule: Objaw reakcji na polu gieografji szkolnej. „Nowe Tory" № 6, str. 567.

sienia środka ciężkości nauczania z domu i z podręcznika do szkoły, według niego osią nauczania ma być po dawnemu podręcznik, tylko naturalnie odpowiadający jego poglądom; studjowanie podręcznika ma zaspakajać szersze aspiracje naukowe ucznia, rola nauczyciela ma się sprowadzać przeważnie do komentowania podręcznika i dawania pewnych wskazówek. Podręczniki mają być jaknajobszerniejsze, powinny zawierać więcej od tego, co podaje i wymaga nauczyciel w szkole. Rozumowań i wywodów powinno być w książce jaknajwięcej, bo uczeń może zapomnieć dowodzeń i objaśnień, podanych w klasie, musi więc spamiętywać, zdobywać drogą pamięciową owe rozumowania i wywody. Nawet bezmyślne kucie rozumowań (sic! str. 573) przynieść może wielkie korzyści umysłowości ucznia i ułatwić mu dalsze studja. Oto wiązanka poglądów, których głoszenie, wybaczy mi krytyk zbyt silne może wyrażenie, nie mogę nazwać inaczej, jak objawem cofania się wstecz, objawem reakcji na polu pedagogiki.

Gdybyż pan N. stosował swe poglądy wyłącznie do klas wyższych! Wtedy na wielu punktach możnaby z nim dojść do porozumienia. Ależ nie! Pan N. polemizuje z moją przedmową, umieszczoną w przetłumaczonym przezemnie podręczniku d-ra Egli *dla klasy I-ej*, na podstawie wygłoszonych przez siebie poglądów poddaje krytyce ten sam podręcznik dla klasy I-szej i drugą jego część, przeznaczoną dla klasy II-ej. Niema więc wątpliwości, że p. N. poglądy swoje stosuje do wszystkich klas, poczynając od najniższych.

Ale przyjrzyjmy się bliżej niektórym wywodom Szanownego Krytyka.

Pomijając objaw zdolności pana N. odgadywania biegu cudzych myśli (str. 570), która to zdolność tym

razem zupełnie go zawiodła, przejdźmy do wywodów bardziej rzeczowych.

Krytyk (str. 571) wyraża ubocznie powątpiewanie, czy mamy nauczycieli dość wykształconych, aby im pod względem umiejętności wyjaśniania zjawisk, można było bardziej zaufać, niż dobrym podręcznikom. Moim zdaniem, choćby nauczyciel wyjaśniał o wiele mniej dokładnie i popularnie, niżby to było w podręczniku, to i tak rezultat będzie jeszcze bezporównania lepszy, niż korzyść osiągnięta przez wyuczanie się czysto pamięciowe wywodów z książki; od błędnych poglądów na przyczyny faktów i zjawisk wykładający może się uchronić przez pracę nad sobą samym w kierunku naukowym. Zresztą i w podręcznikach, które p. N. ze swego punktu widzenia uznałby za dobre, też się znaleźć mogą rozmaite błędy w poglądach i sposobie wyłożenia rzeczy, boć i one nie pisane są przez jakieś „idealne“ jednostki, „ogniskujące w swym umyśle cały zakres wiedzy ludzkiej“; a choć podręczniki przechodzą przez oczyszczający ogień krytyki, to przecież i krytycy nie zawsze są znów tak „idealni“, jak powiedziano wyżej: i oni mogą się dopuszczać przeoczeń w swojej krytyce, a nawet błędów w poglądach.

Co do zaspakajania szerszych aspiracji uczniów, winienem zauważyć, że my obecnie staramy się zaspakajać te aspiracje nie przez studjowanie przez nich podręcznika, do czego zresztą uczniowie nie mają najmniejszej ochoty, lecz przez wskazywanie im do przeczytania w wolnym czasie ciekawych podróży, zajmujących książek treści gieograficznej, interesujących urywków z wypisów gieograficznych i t. p.

„Co ma robić uczeń, gdy opuścił parę lekcji z rzędu?“ Ależ w gieografji fakty i zjawiska, mające jedną i tę samą przyczynę, tak często się powtarzają,

że uczeń odpowiednie wyjaśnienia sto razy jeszcze usłyszy; jeżeli dla wyjaśnienia sobie lekcji będzie się dopytywał kolegów, to będzie to bardzo pożądanym świadectwem rozbudzonego zaciekawienia do przedmiotu, a zarazem pierwszym krokiem ku samodzielnemu zdobywaniu wiedzy. Jeżeli zaś uczeń, który był na lekcji, zapomniał przebiegu rozumowania, to widocznie z jakichś przyczyn wywody nauczyciela niezupełnie przezeń zrozumiane zostały, ale i wtedy podręcznik nie na wiele mu się przyda, niepodobna bowiem drogą pamięciową zdobywać tego, co tylko pracą myśli przywłaszczone być może.

„I w szkole samokształcenie grać powinno rolę przeważną“. Ależ tak! W zupełności się zgadzam. Nauczyciel nie powinien zawsze prowadzić za rękę uczniów, ale pozwolić, by oni właśnie do pewnego stopnia kierowali jego wykładem, przez stawianie pytań wykładającemu, zwierzania się przed nim ze swych wątpliwości.

Dlaczego następnie krytyk przypisuje mi zdanie, że podręcznik winien być „zbiorem faktów i cyfr“, gdy w mej przedmowie wyraźnie, zdaje się, zaznaczone zostało, że podręcznik zawierać winien *wyniki*, t. j. uogólnienia, *fakty*, ale nie luźne, nie „zbiór faktów“, lecz ugrupowane przy opisach krajów w ten sposób, aby wywoływały wrażenie krajobrazowe. Wreszcie nie twierdzę, aby rozumowania były *zupełnie* usunięte, ale, *w części* pominięte t. j., by nie były zbyt obfite i zanadto szczegółowe.

„Podręcznik pamięciowy może oddziałać demoralizująco nietylko na uczniów, ale i na nauczycieli, którzy dla ułatwienia sobie pracy poprzestaną chętnie na tym, co daje podręcznik“. Przeciwnie! Obszerny podręcznik, przeładowany objaśnieniami, może łatwo sprowadzić ten rezultat niepożądany, że nauczyciel, licząc

na podręcznik, w którym wszystko tak jest przecież dokładnie wyłożone, zaniedbywać zacznie pracę klasową, uczeń zaś, opuszczając się na to, że wszystko znajdzie w podręczniku, nie będzie uważał za konieczne naprężać zbytnio swojej uwagi na lekcji, woląc poświęcić czas na obkuwanie pod ławką innych lekcji, których nie zdołał się wyuczyć w domu z obszernych podręczników niekonspektowych.

„Czy podręczniki konspektowe mają być wprowadzone i do innych nauk?“ Naturalnie! Jest to oczywistą konsekwencją z tego, co wyżej wyjaśniłem. Że zaś podręczniki konspektowe ja rozumiem cokolwiek inaczej, niż mi to przypisuje krytyk, o tym już poprzednio wspomniałem.

„Tłumacz żąda, aby przyrodoznawstwo i gieografja ogólna stanowiły jeden przedmiot, a w następstwie, aby gieografję wykładał nauczyciel przyrody“. Tak, twierdzę, że wykład gieografji ogólnej (Kurs klasy I) powinien być ściśle związany z początkiem nauki o przyrodzie. Dlaczego?—to wyjaśniłem bliżej w swym sprawozdaniu z podręcznika Siewruka w Nr. 5 „Nowych Torów“. Ale krytyk wyprowadza z moich słów fałszywy wniosek: ja nie mówię, żeby gieografję wykładał nauczyciel gieografji, bo nie każdy przyrodnik jest zarazem gieografem, ale każdy gieograf powinien znać nauki przyrodnicze.

„Zobaczmy, jakie to są owe fakty, które według słów przedmowy należy zapamiętać. Oto: odległości i promienie planet, wysokości gór, długości rzek, liczby mieszkańców miast i t. d.“ Tu już muszę posądzić Szan. Krytyka o tendencyjność. Dlaczego to pan N. zapomniał dodać *tylko* tego, że owe odległości, długości i liczby podane są w podręczniku *drobnym drukiem*, przeważnie w formie wykazów, umieszczonych *pod* opisami krajów, albo podane w nawiasach ( ). Ktokol-

wiek więc weźmie podręcznik do ręki, przekona się zaraz, że te wszystkie szczegóły nie są przeznaczone do wyuczania się, nie włączają się do właściwego tekstu lekcji, jakby trzeba było przypuścić, polegając na słowach krytyka. Można nie uznawać potrzeby tych uzupełnień faktycznych i wykazów, ale przemilczenie o formie, w jakiej zostały podane, nie świadczy dodatnio o bezstronności krytyka.

Przechodzimy do wskazanych przez krytyka nieścisłości i błędów w szczegółach. Większość z tych zarzutów nie może być przyjęta bez zastrzeżeń, niektóre są wprost błahe.

„Szerokość gieograficzna *oblicza* się według równoleżników“, to znaczy, że *liczby* przy końcach tej linji na mapie wskazują szerokość; byłby błąd, gdyby było powiedziane: *mierzy się* stopniami równoleżników. Miesiąc synodyczny podany jest zapewne rozmyślnie zamiast syderycznego, bo się bardziej zbliża do przyjętej długości tego czasu, który nazywamy miesiącem. „Cień ziemi na księżycu jest okrągły“. Chociaż cały cień ziemi nie mieści się w tarczy księżyca, niemniej jednak obserwacja całego przebiegu zaćmienia wskazuje, że cień ten jest okrągły“. Zresztą ten dowód kulistości ziemi, jako mniej ważny, podany jest na ostatnim planie. W podręczniku nie powiedziane jest, że Ałtaj *wyrasta* z Pamiru; niema tego wyrażenia. Minimalną temperaturę Wierchojańska podałem według czasopisma „Deutsche Rundschau für Geographie“. Tę samą liczbę znalazłem i w jednym z roczników „Wszechświata“. Zresztą, nie spieram się, być może, że krytyk zaczerpnął tę liczbę z wiarogodniejszych źródeł. Delta Nilu jest uważana, mówi p. N., za wytwór podziału na odnogi“. W książce jest powiedziane: „Koło Kairu rzeka dzieli się na odnogi, tworząc deltę“. Chodzi więc, zapewne, krytykowi o drobną subtelność sty-

lową, o to, że słowa: „tworząc deltę“, powinny być przemieszczone na początek, ale dlaczegóż koniecznie skrócone zdanie: „tworząc deltę, mamy rozwijać w ten sposób; „tak, że tworzy“, gdy je można rozwinąć: w miejscu, gdzie tworzy“, lub: „wskutek tego, że tworzy“. Rysunek horyzontu jest poprostu winietką, upiększeniem pierwszej stronicy, a nie rysunkiem objaśniającym, a że ilustrator zamknął go w ramy półkoliste, a nie czworokątne, to już rzecz jego gustu. „Wodospad *określony* jest, mówi p. N., jako przerwa w zwykłym spadku rzeki“. Właściwie w książce niema wcale „określenia“, co to jest wodospad, natomiast podany jest rysunek. „Grunt na Syberji ma być stale zmarznięty tylko do głębokości 1 — 2”. Oczywiście — błąd drukarski: *do* zamiast *od* lub *na*. „Wyspy arktyczne Ameryki mają być „podobne“ do Grenlandji, to znaczy bezwątpienia, że mają mieć pokrywę lodową; tymczasem są one bardzo ubogie w lodowce“. Dlaczego „bezwątpienia“, czyż niema wielu innych podobieństw?

Przyznaję zresztą, że w podręczniku znajdują się tu i owdzie nieścisłości i usterki, które tłumacz powinien był poprawić, przeoczenia z pośpiesznej pracy na termin wynikłe; to wszystko stanowiłoby wielką wadę podręcznika dla samouków, mniejsze zaś ma znaczenie w książce przeznaczonej dla uczących się przy pomocy nauczyciela.

Jeszcze raz zmuszony będę posądzić krytyka o stronność. „Zresztą i Egli ma swe dobre strony, powiada pan N., nie należało tylko modyfikować go w kierunku „konspektowym“, t. j. wzmacniać jego stron złych“. Czym że to mianowicie zmniejszyłem wartość tej książki w przekładzie? Czy tym, że opuściłem sporo nazw, aby zmniejszyć balast pamięciowy, czy tym, że jakoby w myśl poglądów krytyka, *dodałem* tu i owdzie wyjaśnienia, gdzie ich wcale nie było,

czy tym wreszcie, że dodałem dużą ilość rysunków, gdy w oryginale było ich niewiele. Co do rysunków, to krytyk wspomina o nich o tyle, o ile mu chodziło o wykazanie nieprawidłości jednego z nich. A jednak obfitość ilustracji, to chyba zaleta podręcznika, a bezstronny krytyk nietylko wady, ale i zalety podkreślić powinien.

Kto przeczyta krytykę i odpowiedź na nią, temu wyda się zapewne dość oryginalnym, że obydwaj przeciwnicy w ferworze polemicznym nazywają się wzajemnie reakcjonistami. W rzeczywistości ani panu Nałkowskiemu nie śniło się być kiedykolwiek reakcjonistą, ani ja nie straciłem jeszcze promyka nadziei, że p. N. nie uważa mnie serjo za reakcjonistę. Zkądże więc ta wielka różnica zdań? Pochodzi to stąd: 1) ja, nie mogąc się rozpisywać zbyt obszernie w przedmowie do podręcznika, mogłem dać powód do nieporozumiń, 2) pan Nałkowski jest, jak się pokazuje, wielkim pesymistą na pewnych punktach. Nie ufa on, mianowicie, uzdolnieniom i dobrym chęciom naszych nauczycieli gieografji, obawia się więc, aby „zasada bezrozumowości“, niby zarazek nie udzieliła się i wykładowi słownemu. Nie dziwi mnie to: pan Nałkowski, ów zacięty przeciwnik bezmyślności w nauczaniu, który położył niegdyś niespożyte zasługi w metodyce gieografji, którego znakomity podręcznik dla samouków i nauczycieli pod tyt. „Gieografja rozumowa“ był ongi niby powiewem świeżego wiatru wśród stęchłej atmosfery panujących poglądów, pan N. mógł się obawiać, aby rezultaty jego pracy nie zostały podkopane. Moim zdaniem, próżne to są obawy! Pan N., zajęty obecnie widocznie innemi pracami, mniej się interesujący pedagogiką, nie zauważył tej całej ewolucji pojęć,

która nas, nauczycieli, doprowadziła do zmiany zapatrywań *nie na metodę wykładu*, ale na sposób układania podręczników i na ich znaczenie. Dalej, co do uzdolnień i dobrych chęci nauczycieli, to ja patrzę na te rzeczy bardziej optymistycznie. Ja wierzę w to, że nauczyciele, wykładający gieografję bezdusznie, pamięciowo, bez przyczynowego wiązania ze sobą faktów, należą już do bardzo rzadkich wyjątków.

S. Łaganowski.

Uwaga do artykułu p. Łaganowskiego.

Polemizować z p. Ł. nie będę—chcieć go przekonać byłby to trud daremny, zmarnowanie czasu: p. Ł. jest uparty; poczęści parafrazuje on swą znaną przedmowę, poczęści ją przeinacza, przystosowując do mych zarzutów (np. co do uogólnień i roli samokształcenia): kwestję, czy podział na odnogi wytwarza deltę, czy odwrotnie, usiłuje przedstawić jako „drobną subtelność stylową“; zaprzecza, iż określił wodospad (Porówn. przekład Egli'ego, Cz. I, str. 32, 33); korzysta z tego, że ja, formułując jego błąd o stosunku *jednego* tylko Ałtaju do Pamiru, nie mogłem powtórzyć dosłownie jego wyrażenia „rozchodzą się“ użytego dla *kilku* łańcuchów), lecz musiałem użyć (jednoznacznego) wyrażenia „wyrasta“ (Porówn. przekł. Egli'ego Cz. II, str. 6) i t. d. i t. d.

Dla czytelników „Nowych Torów“ wystarczy mój poprzedni artykuł i porównanie go z odpowiedzią p. Ł. oraz z tak zwanemi przez niego „uogólnieniami“ w podręczniku Egli'ego, zarówno „w nawiasach“ jak i po za niemi, zarówno „drobnym drukiem“ jak i grubym. Nie wspominałem tylko (i to „tendencyjnie“) w mym artykule, że *bezsensy* Egli'ego są po części skutkiem *błędnego przetłumaczenia* (chociaż zresztą polski „błąd drukarski“ pana Ł. co do lodu gruntowego jest zupełnie dokładnie przetłumaczonym niemieckim „błędem drukarskim“ Egli'ego).

Wprawdzie odpowiedź pan Ł. zawiera jedną rzecz zupełnie nową; pan Łaganowski, przetłumaczywszy przed kilku zaledwie miesiącami odwieczny podręcznik niemiecki i dodawszy o Polsce rzeczy już z innych podręczników dawno znane, wpadł w stan tak zadowolony, że usiłuje moją działalność naukową usunąć w minioną już „ongi“ przeszłość, a siebie natomiast przedstawić jako reprezentanta ewolucji—nawet rewolucjonistę! Ale to tym mniej uważam za właściwe borykać się z nim tutaj.—Chętnie pozostawiam mu to miłe przekonanie, tak małym wysiłkiem zdobyte.

Wacław Nałkowski.

Odpowiedź p. Łaganowskiemu

na krytykę mej gieografji Szkolnej Część I[1]).

Gruntowne i szczegółowe recenzje są prawdziwym skarbem dla autorów, gdyż pomagają im do ciągłego doskonalenia swych prac, co jest najgorętszym pragnieniem każdego autora.

Choć więc od lat kilkunastu pracuję nad podręcznikami do nauki gieografji; choć sama wypróbowywam je w praktyce pedagogicznej; choć nietylko nie słyszałam na nie skarg śród młodego pokolenia, ale owszem spotykałam się z wyrazami wdzięczności i to nawet od uczennic zupełnie mi nieznanych (listownie), to jednak przyjęłabym z wdzięcznością rady i spełniła wymagania krytyki nawet wtedy, gdyby, jak w danym razie, recenzent wymagał czego innego od drugich, aniżeli od siebie samego: sam nietylko przeładowawszy swe spolszczenie Egliego nazwami i cyframi, ale nawet postawiwszy sobie to w przedmowie za zasadę, mnie przeładowanie takie zarzuca[2]). Mimo to przyjęłabym rady;

---

[1]) Patrz „Nowe Tory" № 6.

[2]) Mówiąc nawiasem zarzut swój popiera recenzent jedynie argumentem: „naszym zdaniem"; mogłabym temu przeciwsta-

chodzi jednak oto, aby te rady i wymagania były racjonalne. Zresztą możnaby nawet (choć nie należy) przyjąć rady i spełnić wymagania nieracjonalne, pod warunkiem jednak, że są one same z sobą zgodne.

Otóż wymagania pana Łaganowskiego takiemi nie są: zarzuca mi przeładowanie, a równocześnie żąda powiększenia liczby przykładów faktycznych; zarzuca, że książka zawiera rzeczy zbyt trudne, a żąda teoretycznego tłumaczenia co do zmniejszania się ciepła w zależności od kąta padania promieni słonecznych (choć znane to jest przecież doświadczalnie dzieciom z porównania ranka i południa); żąda dalej ścisłej terminologji chemicznej: węglanu wapniowego zamiast wapna (wapno jest terminem nieścisłym, ale potocznym, budzącym w umyśle dziecka wyobrażenie zbliżone do rzeczywistości[1]); żąda uwzględniania zmian wschodu i zachodu

wić z równą słusznością swoje *naszym zdaniem*; mogłabym przeciwstawić z większą jeszcze słusznością wyżej przytoczony sąd uczennic; ale nie potrzebuję tego, gdyż mogę „naszemu zdaniu" recenzenta przeciwstawić argument liczebny: książka moja po odrzuceniu figur i pytań zawiera nie więcej jak 100 str. druku, co nawet przy minimalnej liczbie godzin 2 tygodniowo (powinno być 3) wyniesie nie więcej na jedną lekcję jak $1^1/_2$ str. bardzo luźnego druku i to o rzeczach w znacznej części już znanych z pogadanek w klasie wstępnej lub w domu.

Prócz tego możnaby *obliczyć*, że tak powiem, *gęstość faktów i cyfr* z jednej strony w moim podręczniku, z drugiej w podręczniku p. Łaganowskiego: trzebaby tylko wypisać z osobna z obu nazwy i cyfry i liczby ich podzielić przez liczby stronic: nie mam na to niestety czasu, ale wcale nie obawiam się takiego rachunku.

[1]) Chcąc ściśle przedstawić skład raf koralowych, trzebaby obok węglanu wapniowego wymienić także fosforan wapniowy, węglan magnezu i t. d. To też nawet ściśli Niemcy używają takich nieścisłych terminów jak Kalkabsonderung, Kalkabscheidung. Zresztą mogłam wprawdzie uniknąć wyrazu wapno, wyrażając się przymiotnikowo (wapienny).

słońca (użyłam za podstawę punktów wschodu i zachodu jako bardziej konkretnych, niż punkta północy i południa); zarzuca mi, że druga połowa mej książki niepotrzebnie traktuje przy końcu zjawiska według części świata i krajów[1]) (do czego są zastosowane i pytania), a zarazem twierdzi, iż nauczyciel przy końcu roku powinien odpowiedniemi pytaniami tak właśnie fakta ugrupować. Więc według p. Ł. gdy książka grupuje w ten sposób fakta, to to jest przeciążeniem; gdy zaś to samo robi nauczyciel, to to nie jest przeciążeniem!

Przytym pan Ł. wyraża się tak: „gdy się uczeń cokolwiek *upora z nawałem* faktów i zjawisk z gieografji ogólnej“ i t. d. stąd widać, że już i tę część ogólną uważa za przeciążoną, uważa że faktów w niej jest zawiele; tymczasem w zakończeniu swej krytyki daje mi radę, aby w tej części ogólnej liczbę przykładów faktycznych powiększyć. Powstaje więc ciekawe pytanie: jak ostatecznie sądzi pan Łaganowski—czy w tej części jest faktów za dużo czy za mało?

Co zaś do zarzutów szczegółowych to wprowadzają mnie one również w wielki kłopot: pan Łaganowski czyni mi zarzut, że ziemia kształtu sześcianu lub walca mogłaby być objechaną dokoła; zarzut ten jest znany od dawna, ale pan Łaganowski, powtarzając go, nie zdołał zauważyć przeciw komu zarzut ten bywa stosowany; bywa on stosowany mianowicie przeciw tym, którzy fakt objechania ziemi uważają za dowód

---

[1]) Z prawdziwym zdziwieniem wyczytuję przytym, iż panu Ł., nauczycielowi gieografji, mój sposób traktowania części świata i krajów, który ma na celu przedstawienie *najbardziej zasadniczych charakterystycznych cech*, wydał się „nudnym“—„Naszym zdaniem“ lepszą wskazówką pod tym względem jest intuicja młodych umysłów mych uczennic, którym, jak już wspominałam, taki sposób traktowania nie wydaje się bynajmniej nudnym.

jej *kulistości*; ale nie może on być żadną miarą stosowany do tych, którzy (jak ja) uważają go za dowód *bryłowatości*; a jakkolwiek jest mowa o bryle *okrągławej*, to i przeciw tej okrągławości nie może być przecież argumentem ani walec (czyżby pan Łaganowski negował jego okrągławość?) ani nawet sześcian: ponieważ przy objechaniu nie zauważono jego kantów, więc kanty te (gdyby istniały) muszą być bardzo łagodne, zaokrąglone; a zatem znów — okrągława bryła.

Niemniej niepodobna mi spełnić wymagania pana Łaganowskiego, aby pierwszym nazywać ten południk, który jest oddalony o 1° od południka, zwykle u nas uważanego za pierwszy.

Można naturalnie południk, nazywany u nas pierwszym, nazwać także głównym lub południkiem zerowego stopnia (jak to czynią Niemcy, w których języku brzmi to bardzo dobrze: *Nulmeridian);* ale krzyczącym błędem jest, południk oddalony o jeden stopień od południka głównego, nazywać, jak to czyni p. Łaganowski, „pierwszym". Pomijam już tu pomieszanie odległości przedmiotów z ich porządkowemi numerami[1]); ale, co ważniejsza, tym sposobem, według p. Łaganowskiego, wszystkie punkta, leżące między 0° i 1°, nie posiadają południków!

Na zakończenie trudno mi się powstrzymać od uwagi, że recenzje tego rodzaju zajmują bezużytecznie,

[1]) Według takiej rachuby p. Łaganowski, mając przed sobą szereg złożony z 10 ludzi, naliczyłby ich tylko 9; albo, mając przed sobą mapę jakiegoś kraju, sięgającą od południka 0° do południka 10°, naliczyłby na niej tylko 10 południków, podczas gdy w rzeczywistości jest ich tam 11.

zarówno recenzentowi jak i autorowi czas, a „Nowym Torom“—miejsce[1]). *A. Nałkowska.*

Odpowiedź p. Łaganowskiego.

„Przykro mi jest, że krytyka moja, bez woli i chęci z mej strony, wywołała u pani Nałkowskiej tak wielkie rozdrażnienie, że pani N. nie zdołała się utrzymać w replice swej na gruncie rzeczowym i wkroczyła na tory osobiste. W takich warunkach prowadzenie dalszej polemiki staje się dla mnie niemożebnym“.

S. Łaganowski.

[1]) Co do pochwał udzielonych figurom i korekcie, to stosują się one właściwie nie tyle do mnie, ile do naszego wspólnego (z panem Łaganowskim) wydawcy, pana Arcta; tej samej okoliczności przypisać należy wspólność niektórych figur w książkach moich oraz pana Łaganowskiego (Egliego) i Jeskiego.

Z powodu artykułu p. Kalksteinòwny[1]).

Zadanie historji ojczystego kraju w szkole elementarnej.

W artykule tym pominięto znaczenie paktu Koszyckiego Ludwika Węgierskiego z r. 1374. Tymczasem bez tego paktu nie można wytłumaczyć wąd ustroju dawnej Rzp. i jej słabości. Pakt ten jest podstawą wolności szlacheckich; nadaje on szlachcie wolność od podatków z wyjątkiem 2 groszy z łanu, co stanowi podatek śmiesznie mały. Stąd wynika, że skarb Rzp. jest prawie zawsze pusty i niema za co utrzymać wojska. Podczas gdy państwa ościenne gruntują się na kapitalizmie, opartym na licznych podatkach, i na militaryzmie, państwo Polskie pod obu temi względami szwankuje aż do końca swego istnienia. Tym sposobem już w pakcie Koszyckim tkwi w zarodku przyczyna słabości i późniejszego upadku państwa. Dopiero na sejmie Wielkim poruszono sprawę opodatkowania szlachty i ustanowienia wojska 100.000. Po badaniach prof. Pawińskiego nad skarbowością polską kwestja ta nawet w wykładzie elementarnym opuszczoną być nie może. Rzecz całą w krótkim zarysie wyświetla dosko-

---

[1]) Patrz „Nowe Tory“ № 4.

nale książeczka d-ra M. St. Warmskiego p. t.: „Egzekucja dóbr koronnych na sejmie piotrkowskim w roku 1562 (Przemyśl, 1884). Pracę tę polecam uwadze pp. nauczycieli i nauczycielek, jak również autorów podręczników, którzy, niestety, tak mało zwykle okazują znajomości wewnętrznych urządzeń dawnej Rzp. Byłoby pożądane, aby wzmiankowana wyżej praca dr. Warmskiego została spopularyzowana przez wydanie ponowne np. w „Książkach dla wszystkich“ Arcta.

Romuald Sułowski.

Odpowiedź p. Kalksteinówny.

Nie wyobrażam sobie, aby zaznajamiając ucznia z wewnętrznym ustrojem Polski, można było pominąć wypadek tak wielkiego znaczenia jak „Pakty Koszyckie“.

To też ze zdumieniem wyczytałam podobny zarzut. Artykuł mój, jak to zresztą świadczy sam tytuł, nie jest szczegółowym programem, w którym musiałyby być zszeregowane wszystkie ważniejsze fakty, a zresztą zdaje mi się powinna być pozostawiona swoboda nauczycielowi, jak chce materjał historyczny rozmieścić.

Ja jestem za łączeniem wypadków mających identyczne znaczenie i dlatego dopiero w III okresie, kiedy mówię, „że wzięłabym pod szczególną uwagę stanowisko szlachty, która zdobywa najpiękniejsze swobody człowieka“ miałam na myśli „Pakt Koszycki“, który jak wiadomo był podstawą wolności szlacheckich.

Dlaczego Szanowny Oponent nie robi mi zarzutu, że nie wspomniałam o przywileju w Jedlni, lub o przywilejach Nieszawskich, które przecież nie mniejszego były znaczenia, a przypuszcza ominięcie Paktu Koszyckiego dlatego, że go nie nazwałam.

Zdaje mi się, że dostatecznie wytłumaczyłam się z czynionego mi zarzutu.

Kazimiera Kalksteinówna.

Z LITERATURY.

Marja Dzierżanowska. *Dzieje ojczyste. Podręcznik do nauki na klasę I i II-ą. Warszawa. Nakładem Jana Fiszera, str. 188.*

Jak bardzo przywykliśmy do pewnego szablonu, i jak pomimo wszystkiego trudno nam się go pozbyć, dowodzi tego podręcznik „Dzieje Ojczyste“ Dzierżanowskiej.

W przedmowie swej autorka zamieszcza uwagi, jaki cel powinna mieć nauka historji, i dowodzi, że „dziecko powinno zapoznać się z przeszłością narodu swego, aby ją mogło ukochać, tak jak kocha rodzinę“.

Gdybym nawet zgodziła się na takie rozumowanie, muszę uznać, że forma, w jakiej podręcznik został ułożony, zupełnie nie doprowadzi do tego celu.

Dzieje ojczyste robią na mnie wrażenie suchego konspektu wypadków, nic z tego coby dało obraz życia narodu i jego urządzeń.

Takie nagromadzenie faktów oderwanych same przez się nic dziecku nie mówią, ani go zająć nie mogą, liczyć więc autorka może tylko na przyswojenie czysto pamięciowe.

Jakie to męczące i niezgodne z wymaganiami pedagogiki, a w dodatku bezcelowe, bo czy przez za-

pamiętanie imion książąt, po sobie następujących, lub szeregu wojen, rozszerzy się duchowy świat dziecka, czy mu wyjaśni tyle zagadek, które się w umyśle jego budzą.

Stanowczo nie! I dla tego obciążanie pamięci dziecka niepotrzebnym balastem uważam za zupełnie zbyteczne i do celu, który sobie autorka postawiła, bynajmniej nie prowadzące.

W podręczniku tym ogromny nacisk kładzie p. Dzierżanowska na wojny zaborcze, uważając je za objaw zupełnie naturalny i w tym kierunku idzie tak daleko, że gdy mówi o przyłączeniu Rusi Czerwonej za Kazimierza Wielkiego wyraża się w ten sposób: „Ruś Czerwona, która należała do nas za czasów Chrobrego, a którą po ucieczce Bolesława Śmiałego zabrali Rusini“, chyba nie zabrali, a odzyskali ziemię, która była ich ojczyzną.

Jeżeli idzie o nakreślenie w najbardziej ogólnych konturach samego życia narodu, to traktowane jest ono przez autorkę więcej niż pobieżnie; tak, że z tego dziecko nie będzie miało najmniejszego pojęcia o ustroju społecznym, co przecież jest koniecznym i zupełnie zrozumiałym dla dzieci 11 i 12-letnich, dla których książka jest przeznaczona.

Mówiąc o Litwie, nic nie wspomina o dawniej tam panujących stosunkach, ani słowa o religji Litwinów, co dzieci niezmiernie interesuje, gdyż działa na wyobraźnię ich, i całe opowiadanie staje się żywsze i łatwiejsze do zapamiętania.

Mówiąc o zdobywaniu przez szlachtę przywilejów, nie wspomina o pozyskaniu prawa „Neminem Captirabimus“, co przecież jest bardzo ważne jako podstawa parlamentaryzmu, a bardzo charakterystyczne ze względu na obecny okres walki, który przeżywamy; dzieci zaś ważność tego prawa doskonale odczuwają.

W dalszym ciągu, mówiąc o trybunałach za Stefana Batorego autorka popełniła nieścisłość mówiąc: „Chcąc zjednać sobie życzliwość szlachty, dał jej król przywilej: że odtąd w ważniejszych sprawach sądzić będą szlachciców nie królewscy urzędnicy, lecz sędziowie przez szlachtę wybrani“. Przecież wiadomo, że król nie dobrowolnie, lecz zmuszony był wyzbyć się ostatniego cienia władzy nad szlachtą.

Historja doprowadzona do ostatniego rozbioru, a więc i pod tym względem nie różni się od podręczników Dmochowskiego, Zdanowicza i t. p.

Zdaje mi się, że jest to wielkim błędem, gdyż dzieje stuletniej naszej walki o wolność, to rzeczywiście najpiękniejsza karta naszych dziejów, a bohaterowie jej są dziecku bliżsi, a tym samym i bardziej zrozumiali.

Cała książka razi brakiem naukowego traktowania przedmiotu, oświetleniem bardzo dowolnym. Język tylko barwny i poprawny.

Kazimiera Kalksteinówna.

Wypisy polskie *„O domu i świecie“ z ilustracjami. Cz. I, K. Kędzierski. Warszawa—Łódź, 1906 r.*

Każde świeżo ukazujące się wypisy szkolne powinny wnosić coś nowego zarówno w jakości jak i w doborze i opracowaniu materjału. Z tego założenia wychodząc, trzeba powiedzieć, że książka p. K. mogła się była wcale nie ukazywać. Materjał od dawna przetrawiony i przedrukowany we wszystkich wypisach jeśli nie polskich, to najpowszechniej u nas używanych rosyjskich, jest bardzo szablonowy. Pewną nowość, nie wiem jednak, czy wartościową w książce do czytania, stanowią krótkie listy i powinszowania. Układ od najbliższego otoczenia domu do dalszego (szkoła, kościół,

pola, lasy, wody) jest wypróbowany jako dobry. O opracowaniu jednak językowym materjału takim, jak np. w Czytankach Szycówny lub Zbiorkach Sempołowskiej i Unszlichtówny autor nie pomyślał. Co gorsza nie opatrzył nawet książki spisem artykulików i nigdzie nie podpisał żadnego autora, nawet pod wierszykami. Język jest wogóle poprawny, jednak nie zawsze, np. zechcesz *podzielić* z nami *zabawę* str. 45. Raz przez kładkę *szli chłopczyki*, a że *byli swawolniki*... str. 44. Wiersze niektóre b. słabe, np. na imieniny matki. Zauważyć jednak należy, że druga połowa, gdzie mowa o tym, co dzieci widziały poza domem, oraz o porach roku znacznie jest lepsza od pierwszej zarówno pod względem formy, jak i treści.

Wł. Weychertówna.

Książki nadesłane do Redakcji.

Słownik ortograficzny podług pisowni autorów „Słownika języka polskiego“ (70.000 wyrazów). Wydawnictwo M. Arca. Warszawa, 1906.

M. Weryho. Nauka o rzeczach. Księgarnia Naukowa. Warszawa, 1906.

„ Jak zająć dzieci w wieku przedszkolnym. Wydanie II-gie, przejrzane i poprawione z rysunkami i wzorkami w tekście. Wyd. Gebethnera i Wolffa. Warszawa, G. Gebethner i Spółka. Kraków, 1907.

S. Karpowicz. Nasz świat, pierwsza książka do czytania po elementarzu. Wyd. M. Arcta. Warszawa, 1906.

T. Korzon. Historja Nowoczesna, zeszyt I. Wyd. Gebethnera i Wolffa. Warszawa, 1906.

Marja Dzierżanowska. Dzieje Ojczyste. Podręcznik do

nauki na klasę I i II. Nakładem Jana Fiszera. Warszawa, 1906.

A. Krasnowolski. Gramatyka łacińska szkolna, część I. Wyd. M. Arcta. (Systematyczny kurs nauk). Warszawa, 1906.

„ Ćwiczenia do nauki języka łacińskiego, cz. I. Wyd. M. Arcta (Systematyczny kurs nauk). Warszawa, 1906.

„ Krótka gramatyka polska. Wyd. M. Arcta. (Systematyczny kurs nauk). Warszawa, 1906.

„ Gramatyka języka polskiego szkolna w 4-ch kursach koncentrycznych. Kurs I, kurs II. Wyd. M. Arcta. (Systematyczny kurs nauk). Warszawa, 1906.

C. Bogucka i C. Niewiadomska. Pierwszy rok gramatyki, klasa wstępna. Wyd. Gebethnera i Wolffa. Warszawa, 1906.

C. Niewiadomska. Drugi rok gramatyki, klasa I. Wyd. Gebethnera i Wolffa. Warszawa, 1906.

„ Trzeci rok gramatyki, klasa II. Wyd. Gebethnera i Wolffa. Warszawa, 1906.

K. Drzewiecki. Początki gramatyki języka polskiego z ćwiczeniami i przykładami. (Wydanie trzecie). Nakł. Gebethnera i Wolffa. Warszawa, 1907.

H. Galle. Wypisy polskie na klasę wstępną. Wyd. „Pedagogiczno-szkolne“ M. Arcta. Warszawa, 1906.

F. Łagowski. Wypisy polskie na klasę IV. Wyd. M. Arcta. (Systematyczny kurs nauk). Warszawa, 1906.

J. Chrzanowski. Historja literatury polskiej. Część I, zeszyt 1. Wyd. Gebethnera i Wolffa. Warszawa, 1906.

H. Berger. Wypisy angielskie. Skład główny u Gebethnera i Wolffa. Warszawa, 1906.

St. Pardyak. Nauka języka włoskiego. Kraków, 1907.

St. Fegler. Kurs metodyczny języka niemieckiego dla użytku szkolnego. Kurs I-szy. Wyd. Gebethnera i Wolffa. Warszawa, 1906. Cena kop. 60.

I. Tothunter. Algiebra początkowa w przekładzie Wł. Kwietniewskiego. Wyd. II opracowane i uzupełnione przez St. Kwietniewskiego. Nakł. Gebethnera i Wolffa. Warszawa, 1906.

A. Faifofer. Pierwsze początki gieometrji, przekł. Wł. Kwietniewskiego. Wyd. II, przejrzane i poprawione. Nakł. Gebethnera i Wolffa. Warszawa, 1906.

S. Dickstein. Początkowa nauka gieometrji w zadaniach. Wyd. IV znacznie rozszerzone. Nakł. Tow. Akc. S. Orgelbranda S-ów. Skład główny w księgarni E. Wende i S-ka. Warszawa, 1906.

J. Zydler. Gieometrja w zakresie szkoły średniej. Cz. I (Planimetrja) i część II (Stereometrja). Wyd. M. Arcta. Warszawa, 1906.

B. Streusand. Zbiór zadań arytmetycznych dla szkół początkowych. Część I-sza, nakładem J. Fiszera. Warszawa.

A. Okraszewski. Zbiór zadań arytmetycznych. Część I i II. Nakł. L. Fiszera. Warszawa, Łódź, 1906.

Z. Rządkowski. Zbiór zadań arytmetycznych. Część II. Nakł. L. Fiszera. Warszawa, Łódź, 1906.

A. Klonowski. Zadania arytmetyczne. Cz III. Druk „Gazety Kaliskiej". Skład główny w księgarni B. Szczepankiewicza w Kaliszu, 1906.

B. R. Szturcel i H. A. Łąpiński. Zbiór zadań i przykładów arytmetycznych. Kurs pierwszy dwuletni dla szkół początkowych. Nakł. Gebethnera i Wolffa. Warszawa, 1906.

I. St. Bohuszewicz. Zbiór zadań arytmetycznych dla szkół średnich podług Baranieckiego, Dicksteina, Wereszczagina i inn. Część I, II i III. Nakł. K. Idzikowskiego. Warszawa, 1906.

S. Klebanowski. Skrót matematyki niższej. Cz. I arytmetyka. Nakł. Księgarni Naukowej. Warszawa, 1906.

H. Stattlerówna i J. Jędrzejewicz. Zbiór zadań arytmetycznych w zakresie klasy 3-ej. Nakł. Gebethnera i Wolffa. Warszawa, 1906.

H. Stattlerówna. Początki nauki rachunków. Nakładem Gebethnera i Wolffa. Warszawa, 1900.

S. Dickstein. Arytmetyka w zadaniach. Część I i II. Nakł. Gebethnera i Wolffa. Warszawa, 1906.

Z. Kuźbicki. Zbiór zadań arytmetycznych na liczby wielorakie. Nakł. M. Arcta. Warszawa, 1906.

A. Dąbrowski. Zbiór zadań arytmetycznych na klasę wstępną i pierwszą. Wyd. M. Arcta. (Systematyczny kurs nauk). Warszawa, 1906.

S. Thomas. Teorja arytmetyki. Część II. Wyd. pedagogiczno-szkolne M. Arcta. Warszawa, 1906.

S. Thomas. Zbiór zadań arytmetycznych. Część III. Wyd. pedagogiczno-szkolne. M. Arcta. Warszawa, 1906.

A. Rudnicka. Zbiór zadań arytmetycznych. Część I. Nakł. Gebethnera i Wolffa. Warszawa, 1906.

M. Heilpern. O ziemi, słońcu i gwiazdach. Nakł. Księgarni Naukowej. Warszawa, 1907.

Dr. I. J. Egli. Gieografja w zakresie szkół średnich, spolszczył i uzupełnił S. Łaganowski. Część I ogólna, część II Azja, Afryka, Ameryka i Australja. Wyd. M. Arcta. (Systematyczny kurs nauk). Warszawa, 1906.

A. Nałkowska. Gieografja szkolna. (elementarna). Cz. I. Wiadomości ogólne. Wyd. M. Arcta. Warszawa, 1906.

A. Rudnicka i J. Dąbrowski. Gieografja, kurs I-szy, gieografja fizyczna. Nakł. Gebethnera i Wolffa. Warszawa, 1906. Cena w oprawie 70 kop.

St. Moycho i Fr. Zienkowski. Zarys chemji nieorganicznej. Wyd. M. Arcta. Warszawa, 1906.

Bronisław Znatowicz. Zasady chemji, wydanie drugie przejrzane i znacznie zmienione z 32 rysunkami. Nakładem Gebethnera i Wolffa. Warszawa, 1906. Cena w oprawie 1 rb. k. 20.

L. Siewruk. Kurs początkowy przyrodoznawstwa, przekł. J. M. Nakł. drukarni Kaniewskiego i Wacławowicza. Warszawa, 1906.

Zasady botaniki opracował i dopełnił podług d-ra Fryderyka Schoedlera i prof. O. W. Thome'go M. Heilpern. 3-cie wydanie polskie. Nakł. Gebethnera i Wolffa. Warszawa, 1907. Cena 1 rb.

Dr. T. Heller. Pedagogika lecznicza. Przekł. dr. W. Chodeckiego, dodatek do „Przeglądu pedagogicznego", z zapomogi Kasy I. Mianowskiego. Druk M. Arcta. Warszawa, 1905.

I. P. Müller. Mój system, 15 minut dziennie dla zdrowia. Wyd. Gebethnera i Wolffa. Warszawa, 1906.

Dr. J. Stella-Sawicki. Higjena panien. Wyd. Gebethnera i Wolffa. Warszawa, 1907.

Sprawy szkolne i wychowawcze, odczyty wygłoszone w wydziale wychowawczym Warszawskiego Towarzystwa Higjenicznego, serja I. Wyd. Gebethnera i Wolffa. Warszawa, 1906.

Ellen Key. Stulecie dziecka, przekład Izy Moszczeńskiej. Wyd. 2-gie uzupełnione. Nakł. Księgarni Naukowej. Warszawa, 1907.

Ellice i Hopkins. Matki i Synowie. Przekł. I. Moszczeńskiej. Wyd. II. Wyd. Gebethnera i Wolffa. Warszawa, 1906.

Max Oker-Blom. Na wsi u wuja—doktora. Książka dla rodziców—z niemieckiego przełożyli Marja i Stanisław Krauzowie. Nakł. Księgarni Naukowej. Warszawa, 1906.

C. Wagner. Młodzież, przekład z 22 wydania, wyd. II. Gebethnera i Wolffa. Warszawa, 1906.

K. Renouvier. O obowiązkach społecznych człowieka i obywatela, przekł. K. Drzewieckiego. (Bibljoteka filozoficzno-społeczna). Wyd. Gebethnera i Wolffa. Warszawa, 1906.

G. Seailles. Demokracja i oświata, przekł. K. Drzewieckiego. (Bibljoteka filozoficzno-społeczna). Wyd. Gebethnera i Wolffa. Warszawa, 1906.

S. Posner. Demokratyzacja Finlandji. (Bibljoteka Spółczesna). Nakł. Księgarni Naukowej. Warszawa, 1906.

K. Kautsky. Kwestja rolna w Rosji, przekł. S. Posnera. Nakł. Księgarni Naukowej. Warszawa, 1906.

A. Szpitzbarth. O eksperymencie w psychologji, (odbitka z „Wszechświata"). Nakł. Księgarni Naukowej. Warszawa, 1906.

J. Siekierz-Cichińska. W dzwon fizyczno-moralnego odrodzenia społeczeństwa. Nakł. Księgarni Naukowej. Warszawa, 1907.

A. Niemojewski. O masonerji i masonach. Wydawnictwo „Myśli niepodległej". Warszawa, 1906.

Bohdan Wasiutyński. Administracja lokalna Królestwa Polskiego (1807 — 1905) wobec samorządu ziemskiego. Nakł. księgarni E. Wende i S-ka. Warszawa, 1906.

W. Wojciechowski. O ogrodzie przy szkole początkowej. Nakł. Księgarni E. Kolińskiego, Warszawa, 1906.

B. Biegas. Owczarek, Lechit. (Dwa obrazy dramatyczne). Nakł. Księgarni Naukowej. Warszawa, 1906.

X Sprawozdanie Dyrektora I prywatnej średniej szkoły żeńskiej w Krakowie za rok 1905/1906. Kraków 1906.

Zbiory szkolne druk K. Miecznikowskiego w Płocku 1906.

Program nauk 8-mio klasowego gimnazjum polskiego filologicznego w Częstochowie. Częstochowa, 1906.

Program nauk w 7-klasowym polskim zakładzie naukowo wychowawczym żeńskim M. Krzyżanowskiej w Kielcach, 1906.

Redaktor i Wydawca: *St. Kalinowski.*